

CAI Z 1

-63 8500


RAPPORT FINAL

Auteur: L.G. Kelly

Titre: Les idées dans l'enseigne-
ment des langues.

Div.: VIII-C

Projet interne no 1
Rapport no 3.



Digitized by the Internet Archive
in 2024 with funding from
University of Toronto

<https://archive.org/details/31761120625256>

CAI ZI
-63 B500

LES IDEES DANS
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

L.G. Kelly

Janvier 1966

PREFACE

Nous n'abordons pas ici l'histoire des méthodes d'enseignement, mais des idées qui sont combinées pour devenir la base théorique des méthodes. Ainsi la présente étude essaie de décrire l'enseignement des langues dans le monde actuel, et de faire une ébauche historique des principes qui se font voir. Quoiqu'il ne soit pas dans notre compétence de juger ici la valeur des idées avancées pendant de diverses époques, nous avons essayé de les placer dans leur milieu intellectuel. D'après nos recherches il saute aux yeux qu'il n'y a guère de nouveau dans notre univers actuel de théories pédagogiques: en effet, l'histoire de notre sujet montre qu'on a redécouvert la même idée à maintes reprises.

Nous abordons l'étude sous sept aspects: les quatre critères pédagogiques de Présentation, Répétition, Sélection et Gradation font les quatre premières parties. Ensuite, dans la cinquième partie, nous discutons les moyens de transmission c'est-à-dire, les moyens mécaniques, le livre et les enseignants. Puis, notre sixième partie se consacre à la provenance des idées, en les rattachant à la linguistique et à la psychologie. Enfin, dans la septième partie, nous parlons du sort des idées montrant pourquoi il ne se montre pas une évolution continue, mais une série de contradictions acharnées de tout ce qui précède.

L'Histoire de l'enseignement des langues

Points à remarquer.

1. Bien que, sous l'impulsion de la technologie et d'une façon plus scientifique d'aborder les recherches nécessaires, la méthodologie moderne fasse voir une sophistication étonnante, les principes d'un bon enseignement reste inchangés depuis le début de l'enseignement. Il est, pourtant, à remarquer que beaucoup de techniques modernes ne sont que des techniques anciennes décrites par moyen d'un jargon moderne. Il n'y a pas un développement constant. L'enseignement étant un art et pas une science, il change selon les modes intellectuelles de chaque époque.

2. En général on peut diviser l'histoire de l'enseignement des langues ainsi:-

a) Epoque classique et médiévale:-

La langue étrangère est d'abord enseignée comme une langue parlée. Mais, vu que cette langue était d'un registre très formel, la langue écrite finit par devenir plus importante, sans, pourtant, éliminer complètement la langue parlée. L'enseignement en fut très livresque.

b) La Renaissance.

En ce qui concerne les langues classiques l'enseignement est livresque et on visait un standard classique.

La langue parlée était aussi importante que la langue écrite. Mais, à cause du développement de la traduction comme moyen de l'enseignement du style, la langue parlée perdit son importance par la fin du siècle.

Quant aux langues modernes on visait toujours la langue parlée.

c) Les 17e, 18e, 19e siècles

Pendant cette époque la traduction fut roi et la langue parlée disparut de la salle de classe. La Méthodologie fut formelle.

d) Les Méthodes naturelle et directe

La Méthode naturelle, pour laquelle la langue parlée primait, débuta vers 1840. Malgré que la plupart des professeurs refusèrent de l'accepter, elle survécut et fut absorbée par la Méthode directe, qui y ajouta une analyse très poussée de la phonétique.

e) Le 20e siècle

Aujourd'hui nous avons développé de nouvelles méthodes, basées sur l'analyse structurelle et sur la psychologie, sans nous débarasser des vieilles méthodes. La situation est très confuse; de diverses méthodes basées sur des données psychologiques et linguistiques étant en conflit. Nous avons aussi des restes de la méthodologie du 19e siècle. Et comme il y a de bonnes choses dans toute méthode, on trouve une sélection difficile.

TABLE DES MATIERES

Partie I LA PRESENTATION DE LA LANGUE

1. L'enseignement de la signification

1-1 Activités et objets

1-1-1 Activités

1-1-2 Objets

1-2 L'emploi des images

1-2-1 L'image comme remplaçant la chose

1-2-2 L'image comme remplaçant la situation

1-3 La traduction

1-3-1 Equivalents exacts dans la première langue

1-3-2 Explication dans la langue maternelle

1-4 Explication par voie de la langue enseignée

1-4-1 Contexte verbal

1-4-2 Définition

1-4-3 Etymologie

2. Les moyens d'enseigner la grammaire

2-1. La grammaire par moyen des exemples

2-2 La grammaire par moyen des règles

2-2-1 La grammaire comme discipline scolaire

2-2-2 Les méthodes dialoguées d'enseigner la grammaire

2-2-3 La méthode grammaire-traduction

2-2-4 L'analyse différentielle

3. L'enseignement de la prononciation

3-1 Les voies intuitives

3-1-1 L'imitation

3-1-2 La perception

3-2 Les voies analytiques

3-2-1 La reproduction

-1 La transcription phonétique

-2 L'orthographe et la prononciation

-3 L'analyse articulatoire

3-2-2 La discrimination

-1 L'analyse différentielle

-2 La philologie

Partie II LA REPETITION DES FAITS DE LANGUE

4. La formation des automatismes

- 4-1 L'entraînement de l'oreille et de la bouche
- 4-1-1 La dictée
- 4-1-2 La poésie et les chansons
- 4-1-3 La lecture à haute voix
- 4-1-4 Les drills phonétiques

- 4-2 Les drills grammaticaux
- 4-2-1 Pattern practice
- 4-2-2 Les cycles
- 4-2-3 La chria

- 4-3 Les procédés conversationnels
- 4-3-1 Les dialogues
- 4-3-2 Le drame
- 4-3-3 L'emploi libre des techniques dialoguées
- 4-3-4 Les jeux et les projets

- 4-4 La langue étrangère dans l'enseignement
- 4-4-1 La langue à enseigner comme véhicule d'enseignement
- 4-4-2 L'enseignement des autres matières dans la langue
seconde

- 4-5 La langue étrangère en dehors de l'école
- 4-5-1 La langue à la maison
- 4-5-2 La langue en dehors de la maison

5. La lecture

- 5-1 L'apprentissage de la lecture
- 5-1-1 Les alphabets
- 5-1-2 La lecture extensive
- 5-1-3 La lecture intensive
- 5-1-4 La lecture comme but

- 5-2 La vérification de la compréhension
- 5-2-1 La version
- 5-2-2 Les tests de compréhension

- 5-3 L'exercice du mécanisme
- 5-3-1 La lecture simplifiée
- 5-3-2 Les supports de la lecture

6. L'écriture

- 6-1 La graphie

- 6-2 La composition
- 6-2-1 La composition libre
- 6-2-2 L'imitation
- 6-2-3 Les lettres

- 6-3 La traduction
- 6-3-1 La signification du mot
- 6-3-2 Le thème
- 6-3-3 La traduction double

Partie III QU'EST-CE QU'ON ENSEIGNE

- 7. La sélection selon des critères textuels .
 - 7-1 La fréquence
 - 7-2 La répartition
 - 7-2-1 La répartition qualitative
 - 7-2-2 La répartition quantitative
 - 7-2-3 La répartition d'après les textes oraux
- 8. La sélection selon les critères de la langue
 - 8-1 La disponibilité
 - 8-2 Le recouvrement
 - 8-2-1 Les mots de définition
 - 8-2-2 La combinabilité
 - 8-2-3 Des langues à base logique
 - 8-2-4 La question d'un vocabulaire minimum

Partie IV L'ORDONNATION DES MATIERES

- 9. La gradation
 - 9-1 La séquence
 - 9-1-1 Les langues enseignées
 - 9-1-2 L'ordre des mécanismes
 - 9-1-3 La place de la grammaire
 - 9-1-4 La gradation des items
 - 1 La facilité comme critère de gradation
 - 2 La gradation selon l'analyse grammaticale
 - 3 La productivité
 - 9-2 L'espacement et la vitesse du cours

Partie V LES MOYENS DE TRANSMISSION

- 10. Les moyens mécaniques
 - 10-1 Des transmetteurs de son
 - 10-1-1 Les gramophones et les magnétophones
 - 10-1-2 Les laboratoires de langues
 - 10-1-3 La T.S.F.
 - 10-2 Les aides audio-visuelles
 - 10-2-1 Les films
 - 10-2-2 La télévision

- 10-3 Les machines à enseigner
- 11. Le livre
 - 11-1 L'emploi du livre
 - 11-2 Le livre lui-même
 - 11-3 Le tableau noir et alia
- 12. Les enseignants
 - 12-1 Le professeur
 - 12-2 L'assistance dans la salle de classe
- Partie VI LA PROVENANCE DES IDEES
- 13. La psychologie
 - 13-1 Les problèmes conceptuels
 - 13-1-1 Qu'est-ce que c'est qu'une langue?
 - 13-1-2 Qu'est-ce qui rentre dans l'apprentissage des langues?
 - 13-2 Les facteurs qui rentrent dans l'acquisition
 - 13-2-1 L'âge de l'apprentissage
 - 13-2-2 L'intelligence et la capacité
 - 13-2-3 Les données psychologiques et la méthodologie
 - 13-2-4 La motivation
- 14. La linguistique et l'enseignement
 - 14-1 Les théories de langue
 - 14-2 Les analyses de langue
 - 14-2-1 L'analyse des sons
 - 14-2-2 L'analyse de la phrase
 - 14-2-3 L'analyse du mot
- Partie VII LE SORT DES IDEES
- 15. Les facteurs en dehors du professeur
 - 15-1 L'opinion publique
 - 15-2 La politique officielle
- 16. Le professeur en face des idées

P A R T I E I

LA PRESENTATION
DE LA LANGUE

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA SIGNIFICATION

Il n'y a que quatre procédés de base pour enseigner la signification: l'emploi des activités et des objets, l'emploi des images, la traduction, et la définition. Or, ce n'est que selon l'importance accordée à chaque procédé que les méthodes employées varient entre elles.

1.1 Activitiés et Objets

1.1.1 Activités

A la fin du dix-neuvième siècle les partisans de la Méthode directe convainquirent bien des professeurs qu'à cause de l'interférence redoutée de la langue première, la méthode traditionnelle de traduction était à proscrire. Or, en préconisant l'emploi de mime et d'objets pour enseigner les significations des mots ils prétendaient qu'ils éliminaient cette étape nocive en forçant l'élève à faire un lien direct entre le mot et la chose. Parce que les mêmes idées avaient déjà été prônées par la Méthode naturelle et passées sous silence par la plupart des professeurs, on les a énoncées comme quelque chose de nouveau, malgré leur ancienneté.

En effet ce fut François Gouin⁽³⁰⁾ qui en 1884 avait systématisé le mime comme procédé d'enseignement. Car, il employa une leçon cyclique pour enseigner le vocabulaire et les structures associés à un processus. En décrivant chaque

étape (p.e. ouvrir une porte, traire une vache) il le mimait, en exigeant que la classe fasse la même chose. En ne suivant pas la méthode organique de Gouin les professeurs postérieurs à lui revinrent à l'emploi désordonné du mime qui existait auparavant.

Bien que la Méthode naturelle employât des gestes, à la suite de l'oeuvre de Pestalozzi, on doit chercher dans le 16^e siècle pour en trouver le premier emploi. Or, en 1535 Nicolas Clenardus,⁽¹²⁾ professeur flamand de grec, fonda une école latine à Braga en Espagne. Vu que la plupart de ses élèves ne savaient lire, il se fit un système basé sur le mime. Ses trois esclaves nègres, à qui il ne parlait que le latin, démontrèrent les choses voulues par leur maître en obéissant d'une façon assez exagérée aux ordres latins. Puis se fut aux élèves de les imiter, en se disant ce qu'ils faisaient.

1.1.2 Objets

La Méthode directe nous légua la distinction entre l'objet comme objet, et l'objet comme fait de culture. En effet on perdit de vue l'emploi simple des objets pour y substituer celui des realia. Ce furent, pour la plupart, des objets ordinaires, comme les pièces de monnaie, les timbres-poste, des billets d'autobus, qui ont une forme différente selon la culture. Puisque les occasions de les obtenir sont assez limitées et le choix dépend des circonstances, il est

très difficile de les employer.

L'emploi des objets ordinaires existe encore, mais les méthodes d'emploi ne changent pas depuis la Renaissance. Pour Comenius (14b) des objets ne furent que des suppléments des images, qui sont plus faciles à obtenir et à utiliser. Pendant la Renaissance les conditions de l'enseignement limita les objets de disponible: Pour la plupart on n'employa que les choses qui se trouvaient dans le milieu scolaire, surtout le corps et ses parties. Nous trouvons un modèle de telles leçons dans la scène de Henry V par Shaekespeare dans laquelle Alice enseigne à Katherine les noms anglais de certaines parties du corps. Or, les leçons de conversation dans les manuels des langues vivantes présupposent ce genre de leçon pour enseigner les noms des vêtements et d'autres objets du ménage.

1.2 L'emploi des images

1.2.1 L'image comme remplaçant la chose

A l'heure actuelle les Méthodes audio-visuelles ont concentré l'intention des enseignants sur l'enchaînement de l'image et le son, Malgré la ferveur missionnaire des propagandistes, ce n'est que les détails de cette idée qui sont nouveaux, le contenu technique rendant plus facile la synchronisation exacte des deux éléments visuel et auditif.

Les principes de base de l'emploi des images furent établis par H.E. Palmer^(50a) assez tôt dans notre siècle.

En énonçant sa "Loi de Spatialisation" il groupa sur le même plan l'emploi d'objets, de mime et d'images. A son avis il faut créer un cadre pour présenter des choses à apprendre. Car tout le milieu dans lequel on rencontre quelque chose pour la première fois y participe. Pour présenter une chose la façon la plus simple est d'employer une image claire et pas ambiguë. Il est à remarquer qu'à la différence des admirateurs des méthodes audio-visuelles, Palmer ne prétend pas qu'on exclut la langue maternelle par ce procédé.

Quoique l'emploi des images fût prôné par la Méthode naturelle pendant le dix-neuvième siècle, ses partisans ne trouvèrent rien à ajouter à l'exposé de Comenius. Dans la préface à son Orbis sensualium pictus (1654) il prévint cinq étapes de la méthode d'employer le livre:

- a) l'élève devait bien connaître le livre;
- b) il devait connaître le nom de chaque chose mentionnée dans le livre dans sa propre langue;
- c) le professeur était tenu, si possible, de montrer les objets à la classe en donnant son nom étranger;
- d) les élèves doivent dessiner l'objet;
- e) puis ils devraient colorer leur dessin, ou même la gravure dans le livre.

Les chapitres furent construits autour d'un échantillon homogène de vocabulaire. A la tête de chaque chapitre se trouvait une

image, les parties importantes numérotées. Dans le texte les mots furent aussi numérotés pour les rapporter à l'image.

Avant Comenius la question des images devint difficile. Or, les Humanistes exigèrent tous, des images et des cartes dans l'enseignement des langues. En effet, les premières éditions illustrées des oeuvres classiques furent publiées par Alde Manuce en Vénise pendant le seizième siècle. Comme celles de Comenius des illustrations furent des gravures en bois. On ne peut pas néanmoins bien préciser leur mode d'emploi. Il est fort probable que l'idée naquit à cause des psautiers illustrés du Moyen Age, qui furent copieusement illustrés. Les professeurs de latin les employaient comme livres de lecture: les dessins auraient aidé aux élèves à comprendre le texte.

1.2.2 L'image comme remplaçant une situation

Les inventeurs des méthodes audio-visuelles se vantent qu'ils intègrent tous, l'image de même que la chose enseignée dans une situation. De même une équipe de chercheurs à Georgetown, aux Etats-Unis, ont trouvé un moyen de représenter une situation avec des tableaux. Par ce moyen-là on est arrivé à enseigner la grammaire et la phonologie en même temps que la signification des mots. Bien qu'un développement de la sorte fût, sans doute, inattendu, les disciples anglais de Comenius, suivant un passage dans l'introduction au Nouveau Testament de Lubin,⁽³⁵⁾ avaient expérimenté pendant le dix-septième siècle avec un tel emploi des images représentant des légendes classiques.

1.3 Traduction

1.3.1 Equivalents exacts dans la première langue.

Pendant les centaines d'années ce n'était que les excentriques qui rouspétaient contre la prédominance de la traduction. Mais pendant notre siècle l'abandon de la traduction est devenu à la mode parmi les enseignants progressifs. En demandant qu'on fit un lien direct entre la chose et le mot, on a castigé la traduction comme un procédé nocif qui empêche l'élève d'enraciner le mot à l'esprit. En ce faisant ils oublièrent que même les pionniers de la méthode directe comprirent que la traduction était une technique légitime à employer à sa propre place. Par exemple, H.E. Palmer, ^(50a) en s'attaquant à la "Fallacie de la Méthode directe" rappela aux professeurs que certains mots ne s'enseignent que par la traduction; et que, si le professeur refusait de donner la bonne traduction, l'élève s'en ferait: les résultats de cette tendance naturelle pourraient être désastreux. On trouve la même attitude dans l'esprit de Comenius et les Humanistes.

Il n'est pas à nous de tracer l'histoire de la lexicographie bilingue. Cependant nous devons signaler que la place importante de la traduction dans les cours humanistes de latin et de grec motiva la rédaction des dictionnaires bilingues à partir du seizième siècle. Ces dictionnaires à cause de l'essor des langues modernes devinrent multilingues, surtout

pendant le dix-septième siècle.

Dans les parties grecques de l'Empire romain, les vocabulaires bilingues datent depuis le cinquième siècle. Les premiers vocabulaires médiévaux de la sorte proviennent de l'Allemagne et de l'Angleterre.

1.3.2 L'explication dans la langue première

Les difficultés de la traduction exacte des mots qui n'ont pas d'équivalent dans la langue première forcent souvent le professeur à les expliquer dans la langue de ses élèves. Comme la traduction elle-même, il est certain que ce procédé est très ancien. Le premier témoignage qu'on puisse trouver, c'est le Glossaire d'Aelfric (9e siècle),⁽¹⁾ où on explique les termes latins qui ne sont pas traduisibles en anglo-saxon. Il est impossible de concevoir aucun développement de ce procédé: on ne peut que constater qu'il existe encore.

1.4 Explication par voie de la langue enseignée

1.4.1 Contexte verbal

C'est une banalité moderne que de croire qu'on doit se fier à contexte pour introduire un mot nouveau. Car, si c'est bien fait, le contexte explique sa signification de même qu'il montre la façon de l'employer. Or, il est assez facile de tracer cet emploi d'une manière continue jusqu'aux grammairiens classiques, qui ont encadré les mots à expliquer dans une phrase courte et balancée. Mais ce furent les savants médiévaux qui

ont perfectionné ce moyen d'enseigner. Les Orthographiae de Bède⁽⁶⁾ et d'Alcuin⁽²⁾ ont une élégance extraordinaire, qu'on n'atteignit jamais plus tard, même pendant la Renaissance.

1.4.2 Définition

Quand on pense à la définition dans l'enseignement des langues, c'est le nom de Michael West⁽⁷³⁾ qui vient à l'esprit. En partant de l'idée d'un vocabulaire minimal mais adéquat, il s'est rendu compte qu'un tel vocabulaire doit être capable de définir n'importe quoi. Son New Method Dictionary fut bâti sur ce principe.

Avant l'attaque acharnée menée par Port-Royal^(54a) sur l'emploi de la langue seconde comme moyen d'enseignement, l'explication dans la langue seconde était le moyen le plus usité. Pendant la Renaissance et le Moyen Age, à cause du statut inférieur des langues premières, les mots latins et grecs furent glosés en latin. Les professeurs des langues modernes furent lents à suivre cet exemple, préférant écrire en latin ou dans la langue première, si des explications étaient nécessaires.

1.4.3 Etymologie

Jusqu'au travail de Sir William Smith sur le latin, le grec et le sanscrit pendant les années 1850, l'étymologie fut considérée la seule façon fiable de trouver la vraie signification d'un mot, tandis que dans l'enseignement moderne des

considérations étymologiques servent comme aide-mémoire . Car, on sait bien que l'évolution des mots est une chose inévitable et que les résultats rendent un emploi peu critique des données de l'Etymologie extrêmement dangereuses. Néanmoins le contraste entre ces "faux amis" sont eux-mêmes d'une grande valeur pédagogique. On a même récemment expérimenté avec l'emploi de la phonétique historique pour faire des rapports entre des mots de la langue première et d'autres langues, surtout les langues anciennes.

Grâce à l'école des néo-grammairiens, on se sentait capable d'élaborer des moyens d'enseigner les langues selon leurs rapports étymologiques. Ce fut surtout en Allemagne que cette tendance sut se développer en des méthodes autonomes. De nos jours tout ce qui en reste c'est quelques tentatives d'enseigner plusieurs langues voisines ensemble en employant leurs ressemblances de vocabulaire. Il reste aussi la coutume de faire appel à la racine d'un groupe de mots tirés de la langue seconde.

La grande floraison de l'étymologie eut lieu pendant le dix-septième siècle. L'étymologie fut un instrument pour l'extension du vocabulaire. Un mot important fut sélectionné comme le père de la famille (le primitif), et les autres, d'habitude des mots plus longs, furent catalogués avec lui en titre des dérivés. Pour en faciliter la mémorisation ils

furent, d'habitude, incorporés dans les rimes d'une longueur limitée. Il semble que ce procédé ne fut abandonné que vers la fin du dix-huitième siècle.

2. LES MOYENS POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

2.1 La Grammaire par moyen des exemples

Il y en a, même à ces jours-ci, qui reprochent à la méthodologie informelle l'impossibilité d'enseigner la grammaire par les moyens à sa disposition. De telles critiques se lancent contre les méthodes naturelles, directes et structurelles depuis plus d'une centaine d'années. Dans le sens de la grammaire de règles et d'exceptions on s'avoue coupable; mais pour parler bien une langue ce n'est pas cette grammaire-là qu'il importe de connaître.

Ces trois groupes de méthodes restent sur le principe inductif, par lequel on examine une foule d'exemples pour y trouver la façon commune d'agir. Nos méthodes inductives datent depuis le début du dernier siècle. Suivant les idées de Pestalozzi, Rousseau et Locke,⁽⁴⁵⁾ des méthodes conversationnelles furent mises sur pied se terminant en la méthode Berlitz,⁽⁸⁾ qui existe encore. Pour la plupart les méthodes dites naturelles furent absorbées et raffinées par la méthode directe, qui marchait selon une analyse grammaticale qu'il fut aux élèves de découvrir par un procédé d'abstraction.

En général les professeurs du seizième siècle rejetèrent ce principe en langues classiques, mais l'employèrent dans les langues modernes, puisque de telles analyses n'y existaient pas. Erasme,⁽²⁴⁾ par exemple, était d'avis que les règles étaient essentielles aux débutants, et ce n'était qu'aux étapes avancées qu'on pût utiliser l'induction. Ratichus, vers la fin du siècle, devint célèbre à cause de son abandon des règles pour le principe inductif. Comme Petrus Ramus,⁽⁵⁸⁾ il trouva les règles arides et dégoûtantes, et il chercha une méthode plus intéressante pour les élèves et le professeur.

2.2 Grammaire par moyen des règles.

2.2.1 La grammaire comme discipline scolaire.

Depuis le début de l'enseignement des langues dans l'Occident la grammaire est graduellement devenue une discipline de plus en plus étroite. Ainsi, de nos jours elle ne traite que des faits structuraux d'une langue, y compris, bien entendu, la morphologie; tandis que, pendant le Moyen Age et l'ère classique ce fut une discipline qui englobait tout l'art de la composition et de l'analyse littéraire. Or, à mesure que le latin devint une langue étrangère en Europe, la discipline de la grammaire s'orienta de plus en plus vers la structure de la langue. Ensuite, par la fin du Moyen Age, le divorce entre la grammaire, la littérature et la composition fut complet.

Néanmoins il restait dans la discipline telle qu'on l'enseignait pendant la Renaissance et même pendant nos jours, des

traits dûs à son orientation originale. Le premier en est la façon négative d'enseigner en faisant voir aux élèves les erreurs à éviter. Ceci remonte aux écoles classiques de la rhétorique qui classaient toutes les fautes de grammaire selon un schéma rhétorique. De plus, l'orientation naturelle de la science est vers la langue écrite, ou plutôt littéraire, malgré la mention de la langue parlée dans toutes les définitions de la grammaire. Car les règles données furent toutes énoncées selon des normes déduites d'après auteurs ou la logique.

2.2.2 Les méthodes dialoguées d'enseigner la grammaire

Selon S. Augustin tout apprentissage se base sur un dialogue qui se compose des questions et des réponses.⁽⁴⁾ Certes, dans le monde savant et scolaire le dialogue fut une forme normale de l'enseignement. Mais S. Augustin, semble-t-il, fut le premier à élaborer une méthode dialoguée de langue, et, d'après nos renseignements, l'usage en fut très restreint, même pendant le moyen âge. En effet il n'y a guère de manuels dialogués. Jusqu'à la Renaissance on les écrivait en latin, et ce fut les savants de Port-Royal qui insistaient qu'on les écrive dans la langue de l'élève. Des méthodes dialoguées de présenter la grammaire des langues vivantes furent publiées pour la première fois pendant le dix-septième siècle, après qu'on en avait abordé l'analyse. Il y a même certains dialogues ordinaires qui étaient doués des sections qui exposaient une analyse grammaticale.

Mais la méthode propre à la Renaissance et au Moyen Age fut la disputation, emprunt des philosophes scolastiques. C'est l'Anglais, Brinsley,^(9b) qui nous a laissé la description la plus complète. Les professeurs anglais employaient les disputations modèles, comme celles de Stockwood. Ce fut aux élèves de les apprendre par coeur, les répéter, et puis en improviser d'autres. Bien que la langue employée fut le latin, il fut permis aux débutants d'employer leur propre langue, si nécessaire. La forme de l'exercice fut celle de la disputation scolastique, qui exigeait qu'un protagoniste défende une thèse tandis que l'autre essayait de détruire son argumentation en montrant des fautes de raisonnement. Or, l'exercice a atteint son plein développement parmi les pédagogues anglais et jésuites. Il semble, pourtant, qu'il n'entre jamais en ligne de compte pour les langues vivantes.

2.2.3 La Méthode grammaire-traduction.

Le principe d'enseigner la grammaire par la traduction, la méthode dite traditionnelle, a des racines assez anciennes. Mais quoique les professeurs de la Renaissance employassent la traduction mot à mot, le but véritable en était d'inculquer un sens juste de la composition: on avait déjà appris par coeur les règles de grammaire et on a beaucoup lu. L'apprentissage des règles étant fait in vacuo par les élèves orthodoxes, certains professeurs y voyait un contre-sens. Par la fin du

dix-huitième siècle la traduction avait presque complètement chassé la composition libre des écoles et le seul moyen possible d'exercer les règles en les apprenant fut la traduction des phrases choisies. Par ce moyen on pouvait exercer un contrôle assez rigide du contenu grammatical et lexique de l'exercice.

Ce sont Meidinger et Seidenstücker les auteurs de cette méthode. Leurs manuels de français ont paru vers la fin de "L'âge de raison." Ils n'utilisaient que le thème à phrases séparées, mais malgré cela il n'y avait guère de ressemblance avec les Vulgaria de la Renaissance: Même le livre de Whittinton⁽⁷⁴⁾ fut orienté en quelque sorte vers les lectures de l'élève. Mais dans les livres de nos deux auteurs, les passages ne furent pas thématiquement organisés et le sens qui avait été un des traits charmants des Vulgaria fut subordonné aux exigences de l'illustration grammaticale. Le vocabulaire en fut choisi pour ne pas embarrasser l'élève, à qui les matières du cours furent présentées dans un ordre qui suivait celui de l'analyse grammaticale. La tendance logique qui prédominait à cette époque exigea une structuration stricte des faits linguistiques à enseigner, le souci d'enseigner tout le système tel qu'on le concevait dans le cadre de l'analyse grammaticale exigeant une attention démesurée aux exceptions. La version est entrée en ligne de compte dans les livres d'Ollendorff, lesquels furent publiés pour la première fois en 1840. On a tort de prétendre qu'on emprunta cette méthode des langues classiques; elle les envahit en Prussé pendant les années

trente du dix-neuvième siècle. C'est une méthode facile à utiliser, surtout pour le professeur qui ne connaît pas sa matière ou qui ne sait pas enseigner. Mais, parce qu'on n'enseignait pas les langues classiques pour les parler pendant le dix-neuvième siècle, elle s'enracina plutôt dans les cours classiques.

Bien qu'il y a dans l'esprit de plusieurs des doutes au sujet de ces méthodes, elles vivent encore, surtout dans les cours de langues classiques.

2.2.4 L'analyse différentielle

Pour beaucoup de professeurs de langues le don le plus efficace des linguistes à l'enseignement serait une analyse des différences entre la première langue des élèves et la langue enseignée. Par ce moyen-là on prétend pouvoir ordonner le cours d'une façon vraiment logique et prédire les difficultés les plus graves que vont rencontrer les élèves. En outre une présentation bien travaillée des différences des deux langues pourrait aider les élèves à retenir les particularités de leur nouvelle langue. Ainsi trois manières de procéder sont à prévoir: un enseignement basé sur l'analyse normale des deux langues; un enseignement basé sur l'analyse différentielle; ou l'enseignement des deux langues étrangères en parallèle sans tenir compte de la langue maternelle.

Le premier est le moyen normal. Mais, bien que la première discussion en remonte à Paul Passy (1899),^(52a) il est implicite dans la méthode de Port-Royal et la méthodologie formelle qui en a développé. En demandant que tout élève sache la grammaire de sa propre langue avant d'aborder celle d'une langue étrangère on

faisait appel à la comparaison. Nous chevauchons ici le domaine de la grammaire générale. En effet une analyse différentielle entre dans toute méthode qui emploie la traduction. Ce fut, cependant, l'émphase de la comparaison qui était nouvelle dans l'idée de Passy.

Le deuxième procédé reste sur une sorte de psychanalyse des deux communautés linguistiques. Il consiste à l'analyse des moyens d'exprimer la même idée dans les deux langues. Cette méthode, étant un à-côté de la stylistique, a des étendues assez vastes. Puisque la stylistique entre en ligne de compte, il faut considérer le registre employé dans une langue avant d'aborder l'autre. Cette méthode fait preuve d'une finesse qui manque dans le premier genre de comparaison. Il sert, donc, comme moyen de perfectionnement; les débutants ont besoin de quelque chose de plus grossier.

Le troisième est le plus ancien, semble-t-il, étant le moyen préconisé pendant la Renaissance pour ajouter une connaissance des langues modernes à celle des langues classiques. Vu que deux langues ne sont pas enseignées ensemble aujourd'hui, il est maintenant assez rare. Néanmoins pendant notre siècle on a expérimenté en Angleterre avec l'enseignement parallèle du latin et du français, l'un aidant à l'acquisition de l'autre. On a fait la même chose avec d'autres langues romanes, surtout l'italien et l'espagnol. Il est assez étrange que la même méthode est presque inconnue pour enseigner les langues germaniques. Ce fut, sans doute, par cette méthode-là que Milton apprit le français, l'italien et l'espagnol.

Quelques critiques modernes signalent que, quoique le principe en soit juste, il est dérisoire de croire qu'on puisse prédire toutes les fautes possibles par ce moyen. Les analyses qui existent présentement sont toutes du même niveau: structure est censée égaler structure, ce qui est faux et rend nos analyses actuelles inadéquates. En outre, dû à l'analogie, l'élève est de même à faire des fautes sans parallèle dans sa propre langue. Peut-être est-ce pour ces raisons que la comparaison est restée un moyen auxiliaire à d'autres moyens d'enseignement.

3 L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

3.1 Les voies intuitives

3.1.1 L'imitation

Quoique toutes les techniques d'enseigner la prononciation se basent sur l'imitation des modèles, il y a très peu de professeurs qui laissent à l'imitation seule le soin d'inculquer de bonnes habitudes de la parole. Il s'avère vrai, quand même, que les exercices de laboratoires de langues exigent l'emploi poussé de la mimique. Or, rien n'empêche le professeur de guider l'imitation faite par l'élève par ses propres connaissances de la phonétique. Or, l'importance de la mimique toute pure variait à chaque époque selon l'importance accordée aux méthodes inductives et l'état de la science de la phonétique; mais depuis la Renaissance beaucoup de professeurs ont essayé de renforcer l'imitation par des analyses du mécanisme de la parole, or par une comparaison des prononciations des deux langues.

On a trouvé divers moyens d'enseigner des sons sans faire faire à l'élève une analyse phonétique. Le plus ancien en est une sorte de gymnase. En effet tout le monde qui a appris le français comme langue seconde sait que le son (y) se produit par un arrondissement des lèvres en prononçant (i). En 1611 Cotgrave, en discutant le même son en parlait comme une sorte de sifflement.

Il resta à la phonologie moderne de trouver que les sons ne sont pas les seuls éléments de difficulté dans la prononciation d'une langue: les combinaisons de sons connus peuvent être aussi importantes. Pour les Espagnols, par exemple, la combinaison intervocalique (ts) qui est très commune en anglais est impossible. On rompt donc la combinaison de façon d'écarter la difficulté: It's a book devient It sa book. Après un long drill composé de phrases déformées de la sorte, la vitesse de la reproduction fait effectuer la jonction demandée.

3,1.2 La Perception

Il est impossible d'enseigner la prononciation sans préalablement enseigner à écouter. Ce n'est que très récemment qu'on a séparé ce mécanisme de la prononciation; car en voyant la langue seulement comme moyen de communication, on a ignoré l'aspect réceptif. En outre, ce n'est que très récemment, pendant les années trente même, qu'on s'est rendu compte que tout sujet parlant est conditionné de "corriger" les sons étranges à ses équivalents les plus proches de la langue maternelle. Il s'avère vrai, donc, que le débutant est incapable d'entendre avec justesse les modèles qu'il lui propose le professeur. Aussi trouva-t-on que les faits rythmiques d'une langue sont pour quelque chose dans

l'apprentissage des phonèmes. Guberina,⁽³¹⁾ donc, expérimenta avec une espèce de conditionnement des élèves par des rythmes typiques de la langue à enseigner transmis à une très basse fréquence. En tout cas à moins qu'une sensibilité quelconque produite chez l'élève, des exercices d'imitation, y compris les exercices du laboratoire, sont nettement nocifs; car ils fixent de mauvaises habitudes de langue.

3.2 Les voies analytiques

3.2.1 La reproduction

3.2.1.1 La transcription phonétique.

Il existe deux sortes de transcription phonétique: la première, et la plus commune, en est l'emploi des lettres de l'alphabet normal; l'autre comprend la création d'un alphabet spécial.

Le premier type remonte aux Romains qui, pour absorber des mots grecs dans leur langue, les transcrivaient avec l'alphabet romain. Comme outil d'enseignement, pourtant, ce moyen fut employé pour la première fois dans les cours médiévaux de grec, qui furent, avouons-le, assez rares. Puis, pendant la Renaissance il est devenu un moyen très commun, surtout dans les dialogues, et existe encore. Il est, bien entendu, fondé sur les coutumes orthographiques de la langue première de l'élève, un avantage sous quelques égards, mais un grand désavantage vu que, par ce moyen, il est impossible d'arriver à une représentation juste, car il existe très peu de sons qui sont communs à deux langues. De temps en temps on essaie d'autres moyens: on numérote des phonèmes de la langue étrangère, et au-dessus de chaque lettre on écrit le numéro du phonème qui y correspond.

Le deuxième moyen remonte aux premiers alphabets phonologiques, par exemple, les divers alphabets non-syllabiques du grec et du latin. Ce principe ancien parut encore dans les alphabets phonétiques de Meigret (1545) et Vaudelin (1713), qui, néanmoins, ne visaient point l'enseignement de leur langue aux étrangers, mais un moyen plus juste de la transcrire. Dans 1531, pourtant Jacques Dubois (21) proposait à l'usage des étrangers, un système d'épellation moitié étymologique et moitié phonétique: il employait un ensemble d'accents pour montrer la vraie prononciation de chaque lettre. En Angleterre aussi, de semblables tentatives de contourner la fâcheuse différence entre l'épellation et la prononciation furent mises à pied. En effet les alphabets de (64) Sir Thomas Smith et (34) John Hart atteignirent presque la rigueur de l'alphabet publié trois cents années plus tard par l'Association internationale de la phonétique.

Malgré le travail de A.M. Bell (7a) son écriture phonétique, qui n'avait aucun rapport avec l'alphabet romain, ne fut pas acceptée. L'alphabet qui avait le plus grand succès et la plus grande diffusion fut celui de l'Association phonétique internationale, développé par les pionniers de la méthode directe. Il fut envisagé comme un moyen d'éviter l'introduction de l'épellation normale, qui allait fausser la prononciation. Une fois la bonne prononciation fixée l'écriture phonétique fut à abandonner. Mais malgré son assez longue histoire il y a encore des professeurs qui inventent de l'écriture phonétique.

3.2.1.2 L'orthographe et la prononciation.

Il y a quelques langues où l'orthographe donne une représentation excellente de la prononciation. Mais, pour la plupart l'orthographe représente une prononciation vieillie; de plus l'affaire fut rendue plus confuse par le zèle étymologique des savants épris de leur latin. À part de ceux qui rejettent complètement l'orthographe comme critère, il s'est montré trois moyens d'y rattacher la prononciation.

L'attitude traditionnelle, qui remonte, d'ailleurs, aux langues classiques pour lesquelles ce fut vrai, est de regarder l'orthographe comme une représentation exacte de la prononciation. Il y a pourtant, des indications que même à la fin de l'ère classique la prononciation du latin s'écartera de sa représentation écrite. Puis ce fut les savants du Moyen Âge qui ont renversé l'importance de la langue écrite et la langue parlée et qui ont fait démarrer le long processus de conditionnement à cause duquel on fut mené à regarder la langue écrite comme la plus importante. Cette attitude, donc, nous afflige toujours dans la langue maternelle de même que dans les langues étrangères.

La deuxième attitude qui ne s'avère vraie que pour quelques langues voit dans quelques traits de l'orthographe un guide de la prononciation: ainsi dans l'italien pour faire la différence entre (g) et (dz) on place un i ou un e après la lettre g. Avant a, o, et u un g est dur, ailleurs il est doux: comparez Guisseppe et Giovanni. Pour le latin des conventions de la sorte furent vraiment importantes: la longueur de certaines voyelles du mot

déterminait la place de l'accent; et une voyelle suivie de deux consonnes fut toujours longue. De tels exemples sont faciles à multiplier.

La troisième attitude semble ne remonter qu'au dix-septième siècle. Là où on se rendit compte qu'on avait affaire à une lettre silencieuse on essayait de se faire des règles pour la supprimer. D'habitude, bien entendu, de telles omissions ne furent pas susceptibles à des règles et il fallait apprendre par coeur de longues listes d'exceptions. Nos élèves sont encore harcelés par de telles choses.

3.2.1.3 L'analyse articulatoire

En enseignant une habileté motrice on s'est toujours rendu compte qu'une analyse des actions qui en font partie en facilite beaucoup l'apprentissage. Ainsi présente-t-on à l'élève depuis le début de l'enseignement des langues des analyses des faits phonétiques. De telles analyses, qui remontent aux Grecs, paraissent dans les grandes grammaires latines de la basse-latinité et du Moyen Age. Cependant il semble que très peu de professeurs les ont analysées pour aider à l'enseignement. En effet cette façon de présenter la phonétique comme élément d'érudition persiste encore, surtout là où la phonétique est une partie des cours de langues.

A cause de l'essor des langues modernes dans l'enseignement la phonétique est devenue pratique. Les grammaires du dix-septième siècle, donc, ajoutèrent à leurs analyses des conseils

d'utilisation. Néanmoins ce fut la Méthode directe qui exalta les analyses phonétiques en moyen d'enseignement. Mais à en juger d'après les écrits des professeurs moins fanatiques du mouvement on avait de la peine de se rendre compte qu'enseigner la langue n'est pas enseigner la phonétique. Toutefois on fut d'accord que l'élève doit savoir, au moins, en quoi consiste l'acte de phonation et comment manier les organes de la parole pour produire un son voulu. Jespersen⁽⁴¹⁾ et Sweet⁽⁶⁵⁾, donc, conseillèrent l'emploi des cartes qui montraient les divers jeux de l'appareil phonatoire. Dans ce domaine rien n'est changé depuis cette époque là: les mêmes dangers existent et on en propose les mêmes solutions, sans se rendre compte qu'on a déjà tout dit.

Pour enseigner l'intonation, qui est l'âme de l'emploi oral de la langue, on emploie toutes sortes de moyens: des gestes, des cartes et des transcriptions. Ce dernier moyen remonte aux Grecs: les accents qui sont la plus grande difficulté à quoi un débutant moderne doit faire face furent inventés par Aristophane de Byzance pendant le deuxième siècle avant notre ère pour montrer aux étrangers le jeu des tons. La transcription telle que pratiquée par Lado⁽⁴³⁾ et Kingdon⁽⁴²⁾ obéit au même principe. Pourtant l'enseignement par diagramme semble remonter aux années trente de notre siècle quand Jeanne Vidon-Varney⁽⁷¹⁾ employa des diagrammes de Fouché pour enseigner l'intonation de la langue française. L'enseignement de l'accentuation latine fut faite par moyen des accents grecs, moyen qui persistait jusqu'au dix-neuvième siècle.

3.2.2 La discrimination

3.2.2.1 L'analyse différentielle

L'analyse étant une tentation à laquelle peu de professeurs et d'élèves peuvent résister, on a beaucoup employé des comparaisons entre la langue maternelle et la langue à enseigner. En effet il est souvent plus facile de partir des sons connus et d'en détailler les changements nécessaires pour arriver au son voisin de l'autre langue.

Cette technique remonte à la Renaissance. Une analyse phonétique de la nouvelle langue fut souvent amplifiée par une table des ressemblances et différences entre la nouvelle langue et la langue maternelle. Ainsi l'idée nécessairement vague des ressemblances agissait en guide pour l'élève. Ce moyen a gagné d'importance entre la Renaissance et nos jours.

Après le travail de Troubetsky⁽⁶⁸⁾ et son cercle on s'est rendu compte que de telles façons de procéder restaient sur une conscience phonologique. Ainsi, pour bien expliquer les fautes de leurs élèves et les prévoir, certains professeurs modernes exigent qu'on sache parler la langue de l'élève, tandis que d'autres ne demandent qu'on ne connaisse que les fautes à prévoir de chaque nationalité. Toutefois les phonéticiens qui travaillaient à la fin du dix-neuvième siècle furent d'accord qu'on pourrait prédire des fautes par une étude poussée des habitudes phonétiques de chaque langue. Ce fut Paul Passy,⁽⁵²⁾ le fondateur de la science de la phonétique comparée.

3.2.2.2 La philologie

Même dans le domaine de la prononciation la philologie a sa place. Bien qu'elle ne soit pas absente des cours de langues vivantes, son application la plus poussée eut lieu dans les langues classiques. Ce fut à cause des recherches philologiques effectuées aux universités d'Oxford et Cambridge qu'on a mis sur pied la prononciation dite réformée qui est maintenant presque universelle.

Les savants de la Renaissance se sont occupés de la question, sans, pourtant, beaucoup de succès dans l'enseignement. Il y avait quelques savants médiévaux qui s'occupaient de ces questions: par exemple Rhabanus Maurus, élève de Alcuin⁽⁵⁹⁾, voyait la différence entre les mots de filiation latine et hébraïque, mais à part des observations isolées rien de scientifique fut fait et l'effet sur l'enseignement fut minime.

PARTIE II

LA REPETITION DES

FAITS DE LANGUE

4. La formation des automatismes

4.1 L'entraînement de l'oreille

Il existe une technique de base d'entraînement de l'oreille: la dictée. La dictée est une technique vénérable, qui fut d'abord employée comme méthode de reproduire les livres: les librarri de la Rome classique employaient des équipes d'esclaves pour copier des livres à partir de la dictée et les monastères médiévaux suivaient leur exemple. Comme outil d'enseignement elle est entrée en jeu pendant le dix-septième siècle, pour atteindre son plein développement pendant les beaux jours de la Méthode directe. A ce temps-là la dictée employant l'écriture phonétique fut employée dans les exercices d'introduction et plus tard comme alternative dans les dictées à l'écriture orthographique.

Pour le vrai entraînement de l'oreille on sait maintenant la stupidité d'employer les sons in vacuo sans employer des phrases complètes. On soumet, donc, les élèves à un "trempage" acoustique de phrases complètes, pour les habituer aux faits phonétiques et phonologiques de l'autre langue. Nous allons discuter les divers moyens de faire un tel trempage plus tard.

4.1.2 La poésie et les chansons

L'apprentissage de la poésie et des passages de prose est une méthode traditionnelle d'apprendre le rythme d'une langue, laquelle remonte à l'époque classique. A cette époque ce fut une préparation de la rhétorique. Mais malgré la disparition de la rhétorique comme discipline pendant le Moyen Age il est resté

un moyen puissant de donner un sens de style et de rythme. A partir de l'essor des langues modernes comme matières d'enseignement, l'apprentissage des poèmes est devenu un moyen de donner une conscience du rythme de la langue parlée, pas seulement une indice des délicatesses de la rhétorique.

On préconise les chansons aussi comme moyen d'introduire aux élèves la langue et la culture. A l'instar des poèmes les chansons sont faciles à apprendre par coeur et donnent une idée assez exacte du rythme de la langue à enseigner. Néanmoins afin que l'emploi des chansons soit vraiment efficace, il faut d'abord apprendre des mots avec la prononciation correcte, et en comprendre la signification. Autrement les chansons ne serviront que pour enraciner de mauvaises habitudes. Il semble que l'emploi des chansons se trouve au Moyen Age: par exemple, de tels procédés sont mentionnés par Egbertus Leodiensis⁽²²⁾, un professeur du onzième siècle.

4.1.3 La lecture à haute voix

La lecture à haute voix est, elle aussi, une technique vénérable. Ce fut une partie intégrante de l'enseignement classique de la Rhétorique. Comme exercice, d'ailleurs, elle a conservé son importance même jusqu'à nos jours. Le grand classiciste, W. H.D. Rouse^(62b), en fit un test de compréhension, prétendant qu'il est impossible de lire comme il faut sans comprendre au fond le texte. Au contraire Michael West⁽⁷³⁾ signala qu'il est possible de lire sans comprendre et, ainsi, la lecture est d'une valeur

douteuse pour ces fins. Néanmoins après quelques expériences le Modern Language Society de l'Amérique trouva que, peu importe la langue, les techniques de la bonne lecture ne diffèrent pas de la langue maternelle en la langue étrangère.

L'importance de l'apprentissage par coeur fut en grande mesure reliée à la lecture à haute voix, celle-ci étant une aide à l'autre. Même aux beaux jours de la méthode directe on employait cette technique traditionnelle dans les classes avancées pour les buts traditionnels.

4.1.4 Les drills

Pour enseigner la prononciation il existe deux sortes de drills qui ont une utilité dans les deux domaines de la phonétique et la phonologie.

Dans le domaine phonétique on se fie surtout aux paires de contrastes minimes, technique mise en honneur depuis la deuxième guerre mondiale. Elle fut, néanmoins, découverte par un grammairien anglais nommé Cooper⁽¹⁵⁾, en 1685. Pour illustrer les différences entre les voyelles anglaises il cite des séries de mots comme win/wen/wan. On remarquera que seul un phonème change d'un mot à l'autre. De nos jours on emploie de tels mots en paires. D'abord on les présente séparément, puis enfermés dans une locution ou phrase: pour enseigner l'anglais (θ) on présente des paires comme thin et fin; puis on les contraste dans des locutions: My fish is thin/ my fish's fin. Après la répétition de plusieurs exemples de la sorte l'élève connaît auditivement la différence et est à même de l'essayer. On emploie la même idée pour enseigner les jonctions.

Comme bien des exercices de langues les tongue-twisters sont, d'origine, des jeux d'enfants. On répète une séquence phonétiquement difficile pour assouplir les organes phonatoires. On trouve ce procédé pour la première fois chez les Grecs, qui, en enseignant l'alphabet et les combinaisons alphabétiques, exigeaient que leurs élèves soient capables de répéter des syllabes à une très grande vitesse. L'exercice est assez rare.

4.2 Drill

4.2.1 Pattern Practice

L'essor du laboratoire après la deuxième guerre mondiale et la domination de la linguistique par les structuralistes dirigèrent l'attention des professeurs vers le "drill" comme moyen de faire des faits de langue quelque chose d'instinctif. La forme la plus maniable dans un laboratoire de langues en est le "Pattern Practice", qu'on a élaboré surtout à l'université de Michigan pour l'enseignement de l'anglais. Il consiste à la répétition des phrases de la même structure, mais avec un vocabulaire qui varie selon les buts du cours, (entre des limites déterminées).

Dans l'intoxication d'esprit soufferte par les amateurs des laboratoires de langues on oublie que le "pattern practice" avait déjà une longue histoire et qu'on a continué l'élaboration pendant le vingtième siècle même. En ne se rendant pas compte que la table de substitution n'était qu'une forme de "pattern practice" on laissa de côté le travail de H. E. Palmer à qui ce genre d'enseignement fut suggéré par sa théorie d'Ergonics. Pour lui la langue fut une série d'opérations de choix: pour la figurer il élaborait des tables qui forcent l'élève à apprendre une règle en contruisant des phrases:

chaque étape. Pour Palmer également il se voyait que la table fut le plus important et le "pattern practice", une amplification.

Malgré quelques utilisations pas importantes de "pattern practice" pendant le dix-septième siècle, les enseignants oublièrent que ce fut un procédé de la Renaissance. Pendant cette époque-là la table de substitution fut la manière traditionnelle d'enseigner les paradigmes des langues classiques. En outre, les Colloquia renfermaient beaucoup de tables de la sorte pour enseigner les salutations et pour suggérer des traductions facultatives. Elles sont les plus communes dans les livres destinés à ceux qui voulaient apprendre seuls.

4.2.2 Cycles

Bien que des cycles se trouvent de temps en temps dans les manuels modernes, ils sont encore rattachés au nom de Gouin, qui à la suite de ses observations des enfants qui jouaient, constata qu'ils décrivèrent leurs propres actions à haute voix. Sa méthode donc reste sur une minutieuse description d'une action, faite ou mimée devant la classe. Car il concevait le verbe comme centre de la langue et l'action comme noyau du processus d'apprentissage. Ainsi comme le système de Prendergast l'étendue de la méthode fut facilement élargie pour enseigner toute la langue.

Le principe cyclique remonte au troisième siècle; on trouve quelques cycles dans un vocabulaire employé pour l'enseignement du latin dans les écoles d'Alexandrie. Sauf pour quelques rares emplois pendant la Renaissance on l'a oublié depuis lors.

4.2.3 Chria

Der alte Mann geht zum Artz.

Die Gesundheit des alten Mannes ist scheiecht.

Der Artz gibt dem alten Mann Medizin.

Die Medizin hielt den alten Mann. (10)

Cette manière d'enseigner la flexion allemande de l'Encadrant dans une petite histoire est un développement moderne d'un procédé très ancien, la chria. Ce fut un exercice qui comportait un dicton moral, introduit et rattaché au discours par une phrase qui incluait un substantif dont il fallait varier la désinence: un exemple donné par Diomède⁽¹⁷⁾, grammairien du quatrième siècle de notre ère, montre de quoi il s'agissait:

Marcus Porcius Cato dixit literarum radices amaras, sed fructus dulciores.

cité Keil p. 310.

Puis on a employé toutes les désinences de Marcus Porcius Cato, soit au singulier, soit au pluriel, en changeant la syntaxe de la phrase. Quoique des difficultés d'ordre stylistique rendaient cet exercice vraiment difficile du point de vue rhétorique, il est certain que les Romains l'employaient pour exercer les flexions grecques, et, plus tard, les Grecs apprirent les flexions latines en faisant eux aussi de tels exercices. A la suite, à cause du changement d'emphase à la langue écrite qui eut lieu pendant le Moyen Age, la chria perdit son importance et disparut. Sauf pour quelques emplois isolés pendant la Renaissance et le dix-huitième siècle elle ne regagna jamais son ancienne importance.

4.3 Procédés conversationnels

4.3.1 Les dialogues

En considérant les dialogues on a tendance à penser aux petits guides bilingues des voyageurs. De tels guides remontent à la Renaissance, quand les langues modernes entrèrent pour la première fois en ligne de compte. Aujourd'hui comme instrument d'enseignement scolaire c'est au dialogue de montrer comment appliquer le vocabulaire et la grammaire appris par d'autres moyens, formels et informels. D'habitude on calque les dialogues sur des situations réelles, qu'on rencontrerait en voyageant dans un pays étranger. Ainsi le dialogue est une petite introduction aux moeurs et coutumes de l'autre pays.

Il est sûr que les dialogues scolaires parurent les premiers. Les dialogues médiévaux pourtant n'ont pas d'importance pour nous, étant des catéchèses de grammaire, mais, comme toujours, ils ont donné à la Renaissance une modus operandi. Pour la plupart les dialogues furent appris par coeur et répétés en classe.

Les dialogues de la Renaissance se divisent selon leur langue. Pour ce qui est des dialogues en langues classiques, ils étaient, pour la plupart, basés sur la vie ordinaire des élèves. On trouve de tels dialogues parmi ceux de langues modernes, mais ceux-ci essayaient de représenter des situations propres à l'autre société.

Pour beaucoup d'étudiants modernes la première introduction aux formules étrangères de la politesse se fait à travers les dialogues. De même l'étudiant de la Renaissance trouvait dans les

dialogues entre ses mains toute l'étiquette de la communauté étrangère. Un autre trait du dialogue de la Renaissance, qui disparut pendant le dix-septième siècle, fut l'enseignement des formules d'insulte par moyen des dialogues. En effet, la grossièreté de bien des dialogues fut probablement un prétexte pour leur disparition. Bien entendu on n'a pas eu le courage de réintroduire cette partie de l'enseignement de la culture étrangère dans le dialogue moderne.

Le dialogue médiéval avait comme but l'enseignement des règles et la préparation de l'élève pour l'exercice de la disputation, fonction qui a survécu pendant la Renaissance. Des dialogues basés sur la vie romaine n'existaient pas, et ceux se rapportant à la vie contemporaine furent très rares.

4.3.2 Le drame

Comme exercice à l'intention des étudiants avancés le drame a sa place dans quelques écoles modernes, où l'on joue de temps en temps des pièces dans la langue étrangère. La déification des méthodes formelles rendit imposssible, pendant le dix-neuvième siècle, l'emploi de ce procédé sauf dans quelques très vieilles écoles qui suivaient la tradition de leur fondateur. Il semble que pendant la Renaissance l'exécution des pièces classiques fut très répandue, sauf que leur ton, souvent impudique, motivait bien des professeurs d'écrire pour leurs élèves des pièces de style classique mais de contenu chrétien, coutume qui remonte aux monastères du Moyen Age. Les Jésuites suivirent une autre coutume médiévale en faisant jouer des pièces allégoriques, dont les personnages furent des abstractions grammaticales.

4.3.3 L'emploi libre des techniques dialoguées

Les dialogues et les drames, comme prétendit Marcel⁽⁴⁶⁾ en 1853, ne font que la moitié de l'enseignement: ils apprennent à réciter pas à parler. Pour délier la langue et l'esprit il faut d'autres moyens. Pendant la deuxième guerre mondiale on employait beaucoup la "Comédie spontanée" pour enseigner l'emploi libre de la langue étrangère aux soldats. Ils furent tenus à jouer dans la salle de classe des rôles dans des situations qu'ils allaient rencontrer plus tard: par exemple l'interrogation des prisonniers, l'achat de la nourriture.

La suite traditionnelle des dialogues était de faire des conversations libres en employant la matière des dialogues comme base. John Brinsley (1627) implique que cela c'est pour but final des dialogues. Certes, pendant la Renaissance, après qu'on avait appris par coeur des dialogues, on était tenu de les adapter à la situation et à ses propres besoins.

Une autre façon de procéder, qui semble ne remonter qu'au début du vingtième siècle, est de faire de la matière des exercices de lecture une présentation dialoguée. Bien que plusieurs professeurs préconisent cette idée, l'emploi le plus effectif en fut celui de W. H. D. Rouse⁽⁶²⁾, directeur de l'école Perse en Angleterre. Il fit présenter les plaidoyers de Cicéron comme des drames en latin, en laissant à ses élèves le soin d'en improviser les rôles à partir d'une lecture poussée du discours et une connaissance des événements politiques qui l'entouraient.

4.3.4 Les jeux et les projets

Le grand ennemi du professeur de langues et de ses élèves est l'ennui, surtout dans l'apprentissage des mots et structures. Or, comme moyen de contourner cette difficulté on a adapté certains jeux enfantins qui se concernent du vocabulaire et des structures pour rendre intéressant de tels exercices. Bien que ce fût très rare avant le vingtième siècle, il fait appel à un principe mis en honneur par les Jésuites: aemulatio ou la rivalité entre des élèves pour bien faire dans la salle de classe.

Le besoin enfantin d'activité se traduit par un procédé emprunté de l'enseignement de l'histoire. On y enseigne des faits culturels en confiant à un élève ou à un groupe d'élèves un projet de recherche. On trouve des ébauches d'un tel exercice dans (14b) l'oeuvre de Comenius, mais ce n'est que pendant le vingtième siècle que l'exercice fut vraiment élaboré pour la classe de langues. Pourtant il est à remarquer qu'il n'est convenable qu'aux élèves d'une certaine maturité et d'une certaine adresse dans la langue. Mais cela n'empêche pas un bon professeur d'entraîner des élèves moins murs dans les techniques de cueillir des renseignements et de les organiser pour une présentation suivie. Néanmoins il reste important qu'on travaille dans la langue à enseigner, car autrement, l'exercice n'a guère de valeur linguistique.

4.4 La langue étrangère dans l'enseignement

4.4.1 La langue à enseigner comme véhicule d'enseignement

L'essentiel des méthodes directes et naturelles de la dernière centaine d'années exige la langue à apprendre comme véhicule

d'enseignement. Même au point de l'exclusion absolue de la langue maternelle de la classe de langue. Les "pères" de la méthode furent, en premier lieu, Pestalozzi, et Locke et Rousseau.

Mais on a déjà prouvé qu'il n'est pas nécessaire qu'une méthode soit informelle pour qu'on puisse employer la langue seconde dans l'enseignement. Même au début du dix-neuvième siècle il survivait des manuels qui donnaient un cours formel avec tout dans la langue étrangère. Pour la plupart ce furent des grammaires destinées aux sujets parlants de la langue, puis publiées sans adaptation à l'usage des étrangers. Cette coutume ne fut jamais bien répandue pour les langues modernes, mais l'enseignement des langues classiques à travers le latin fut normal jusqu'à la fin du dix-huitième siècle, malgré les tentatives des enseignants de Port Royal de mettre en doute la validité du procédé.

L'importance du latin comme langue savante et langue de culture engendra un conflit parmi des enseignants auxquels nous avons déjà fait allusion. Il y en avait qui enseignaient d'autres langues, y compris les langues modernes, à travers le latin; mais quant au latin lui-même la préoccupation avec la pureté de langue et la justesse de style mettait en doute la valeur d'un emploi conversationnel du latin dans la salle de classe. Les manuels de grammaire furent, néanmoins, toujours écrits en latin.

En continuant la disputation médiévale, qui employait mot à mot les définitions livresques, on résolvait en quelque mesure ce conflit. Ce genre de débat formel fut un exercice très commun

dans les écoles du Moyen Age et à cause de son but double d'apprentissage des règles et de facilité dans la langue, on le continuait jusqu'au dix-huitième siècle. Parmi les écoliers anglais il est devenu une forme de divertissement par lequel on se mesurait l'un contre l'autre, ou même une école contre l'autre. On défendait une thèse grammaticale contre les questions des autres écoliers ou du maître. La défense orale d'une thèse en est la seule relique qui reste dans nos systèmes scolaires modernes.

4.4.2 L'enseignement des autres matières dans la langue seconde.

Dans les pays officiellement unilingues on joue, de temps en temps, avec l'idée d'enseigner d'autres matières dans une langue étrangère. En outre, dans les séminaires catholiques toutes les matières techniques, philosophie, théologie et droit canonique, sont enseignées à partir des manuels latins, et parfois le latin en est la langue d'enseignement. Dans les systèmes scolaires séculiers on expérimente de temps en temps, mais il est difficile de trouver du personnel qualifié pour assumer la continuation d'un tel système.

Dans les pays bilingues on applique diverses formules: là où on essaie de faire de tous les élèves des bilingues on exige des classes dans l'autre langue. On partage, souvent, le jour ou la semaine entre les diverses langues, employant la langue A le matin, et langue B l'après-midi, par exemple. Dans de tels pays on envoie souvent des enfants aux écoles de l'autre langue. Parce que le problème s'est fait récemment sentir, il est impossible d'en faire l'histoire.

4.5' La langue étrangère en dehors de l'école

4.5.1 La langue à la maison.

Dans les pays bilingues il arrive souvent que les enfants apprennent deux langues à la maison. La même chose peut arriver dans les pays où la langue de culture n'est pas la langue maternelle. Parmi les classes cultivées de tels pays, par exemple la Rome ancienne (où la langue de culture fut le grec), la langue de culture prend dans le ménage une place égale à celle de la langue maternelle. Elle est, pour la plupart, apprise de la même façon que la langue maternelle. Telle est la situation dans beaucoup de pays sous-développés où la langue indigène n'est pas encore adaptée aux besoins de la vie moderne.

Le raffinement final de cette méthode est "la formule Grammont", qui exige que personne n'emploie deux langues pour communiquer avec un enfant. La formulation en est moderne, mais on trouve qu'Albéric Gentile l'employa au début du dix-septième siècle pour enseigner le latin, le français et l'anglais à son fils, âgé de sept ans. Montaigne,⁽⁴⁸⁾ Locke,⁽⁴⁵⁾ et Elyot⁽²⁵⁾ aussi semblent faire appel au même principe dans leurs discussions de l'enseignement des langues étrangères aux enfants.

La gouvernante ou précepteur étranger fait maintenant partie du folklore de notre civilisation. Dans l'occident la pratique remonte aux Romains qui employaient des esclaves grecs comme précepteurs et nourrices de leurs enfants. Quintillien⁽⁵⁷⁾, qui écrivit à l'intention des familles riches et nobles, entra en détail dans les qualifications intellectuelles et morales requises:

leur façon de parler devrait être comme il faut, et leurs moeurs aussi. Il semble que ce genre de professeur fut commun pendant l'âge des ténèbres aussi. En tout cas dans les familles riches il existe encore, malgré le système d'instruction obligatoire qui est maintenant en honneur presque partout.

4.5.2 La langue en dehors de la maison.

Pour l'emploi actif d'une langue il faut un milieu convenable: certains ont essayé d'en former où il n'existait pas.

Le moyen le plus commun est de fonder un club où l'on ne parle que la langue étrangère. Dans les écoles modernes ce moyen s'emploie comme auxiliaire à la salle de classe. Certaines organisations de diffusion de culture, l'Alliance française, par exemple, ont fondé des clubs partout dans le monde pour donner aux étrangers l'occasion de parler la langue et pour en présenter la culture. Toutefois vu que le club est un moyen informel il est très difficile d'en préciser le début. D'après nos renseignements l'idée remonte au dix-neuvième siècle. Il est pourtant possible que les salons du dix-septième siècle s'occupaient du latin, au moins, sinon des autres langues de culture comme le français et l'italien.

Le ASTP se vanta que les élèves furent défendus de parler leur propre langue dans le milieu scolaire, et beaucoup de cours de langue qui exigent que les élèves demeurent dans le milieu, ont suivi cet exemple. Mais la discipline militaire n'a que consacré un principe très ancien qui trouve des expressions différentes depuis la tour de Babel. Il est devenu banal de conseiller aux

débutants d'une langue de la parler entre eux-mêmes. C'est par ce moyen-là que la Rome devint bilingue et que la Renaissance est devenue latinisante. Ce principe fut tellement en honneur pendant le dix-septième siècle qu'on suggéra la fondation d'une ville où on ne parlerait que le latin. Mais les difficultés d'accomplissement de cette idée en entravèrent la réalisation.

Bien qu'on prétende que le but de l'étude des langues étrangères est d'être à l'aise dans un milieu étranger, la proportion des étudiants qui entrent dans un tel milieu est très basse. Les voyages dans des pays étrangers pour cas d'éducation furent effectués pour la première fois par les Roamins qui se perfectionnaient dans les écoles d'Athènes. Pendant les dix-septième et dix-huitième siècles l'équivalent fut le "Grand Tour", moyen qui, en dépit des guerres et de la dépense, existe encore d'une façon atténuée. Plusieurs universités européennes exigent une période de résidence dans le pays étranger avant de conférer un grade dans la langue. En tout cas depuis le Moyen Age les étudiants ont l'habitude de compléter leurs études dans une université étrangère, parfois même dans une université de langue étrangère.

Les étudiants et les étrangers ont trouvé diverses façons de s'intégrer dans la communauté étrangère. Des moyens pratiqués pendant le dix-septième siècle comprenaient l'assistance aux cultes dans la langue à apprendre et même de prendre une maîtresse. Le théâtre étranger se reconnaît comme moyen puissant de perfectionnement depuis longtemps. Pour ceux qui ne peuvent pas se payer leur voyage on a, maintenant, un système d'échange et des

emplois qui forcent l'étranger à se perfectionner dans un milieu qui n'est pas créé à son intention. Ce dernier est la meilleure façon de se perfectionner, mais il demande une certaine facilité avant de commencer.

5 LA LECTURE

5.1 L'apprentissage de la lecture

5.1.1 Les alphabets

Chaque langue, même celle qui emploie le même alphabet que celui de l'élève, présente plusieurs difficultés en ce qui concerne l'alphabet: on doit apprendre un nouveau système de représentation de son, et de nouveaux noms des lettres.

Dans le cas d'une langue qui emploie le même alphabet, les seuls problèmes qui se posent regardent le lien entre le signe et la signification: la prononciation exacte n'est pas importante, en effet certains, comme Henry Sweet, admettent la possibilité d'une prononciation fictive pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe. Il faut que l'élève s'habitue à reconnaître la convention de la langue étrangère en ce qui concerne les accents et la ponctuation. On a dit très peu à ce sujet parce qu'il semble aux professeurs qu'il n'y a guère de difficulté.

Nous avons plus de renseignements au sujet de l'apprentissage des alphabets exotiques. Certains auteurs modernes notamment Michael West, intègrent l'apprentissage de l'alphabet dans celui de la lecture à la manière des écoles élémentaires. L'alphabet est gradué selon la fréquence des lettres, sauf que les lettres

facilement confondues (p.e. p/q) sont séparées autant que possible, même si le critère de fréquence est écarté pour le moment. D'autres manières de gradation restent sur la ressemblance entre les deux alphabets en cause. Les majuscules, étant moins communes sont gardées jusqu'à la fin.

Henri Sweet ⁽⁶⁵⁾ qui aurait préféré de ne pas enseigner des alphabets exotiques, suggéra l'emploi des translittérations pendant l'étape introductive. Puis, une fois la langue établie on change d'écriture. Selon le format des documents médiévaux que nous avons vus ceci semble être le moyen normal en ce qui concerne le grec. A partir du dix-septième siècle on enseignait en même temps la reconnaissance et l'emploi des alphabets en les faisant écrire aux élèves.

L'apprentissage des noms des lettres n'a pas changé depuis les Grecs. D'habitude on donne à l'élève une liste des lettres avec leur équivalent dans la langue de l'élève, leur valeur phonétique et leur nom. Il s'agit de l'apprendre par coeur. Comme motivation Erasme suggéra qu'on donnât à l'élève un gâteau dans la forme de chaque lettre d'apprise. D'autres, suivant Quintillien, suggèrent qu'on enseigne les lettres par moyen des jouets alphabétiques. Bien que cette idée existe encore pour la langue-mère, elle semble être en désuétude pour des langues secondes.

5.1.2 La lecture extensive

Quoiqu'on lise pour s'informer au sujet du contenu du passage, ce n'est que pendant ce siècle qu'on a séparé ce but des autres dans l'enseignement des langues. Le principe de base

pour ce genre de lecture est assez vieux: le sujet du passage doit être bien connu à l'élève. Henry Sweet envisagea un livre de lecture qui emploierait des histoires connues à tout enfant européen et des descriptions des coutumes de son pays à lui. Trente années plus tard Peter Hagboldt⁽³²⁾ employa des versions allemandes des histoires déjà lues en anglais pour enraciner les mécanismes de la lecture extensive et silencieuse. Par ce moyen on était à même de lire vite en captant la signification sans se soucier trop de la grammaire ni de la traduction. Une fois cette habitude acquise il introduisit des mots nouveaux.

Il est probable que l'essor des journaux vers la fin du dix-huitième siècle ait occasionné une spécialisation des mécanismes de la lecture. Par le début du dix-neuvième siècle des journaux furent assez répandus pour qu'on pût recommander leur emploi comme livre éphémère de lecture, procédé qui est maintenant banal.

La lecture silencieuse est mentionnée presque nulle part avant le dix-neuvième siècle. Nous ne savons même pas quand c'est devenu le moyen normal de lire en dehors de la salle de classe. Nous ne pouvons que deviner qu'il fut presque inconnu avant le seizième siècle. Car pendant le quatrième siècle de notre ère St- Augustin décrit avec beaucoup d'admiration la façon miraculeuse qu'avait St- Ambroise de lire sans parler à haute voix en comprenant son texte.

5.1.3 La lecture intensive

La lecture intensive est une analyse très poussée d'un passage court du point de vue littéraire, stylistique et grammatical. En France l'exercice est bien connu sous le titre de lecture expliquée. Bien que certains professeurs, dont les français, l'emploient dans l'enseignement de la langue maternelle, pour la plupart on l'a spécialisée dans l'enseignement des langues secondes. Il est devenu presque impossible de la séparer de la traduction.

A part de ça on n'a guère changé de méthode depuis Quintilien: les scholia latins et les exemples donnés par un Priscien ou un Alcuin font voir la rigueur étonnante de l'explication classique et médiévale. Il faut, toutefois, noter qu'à mesure que les traditions classiques devenaient plus étrangères, pendant la basse-latinité, le contenu culturel des scholia devint plus important. Mais pendant le Moyen Age la méfiance chrétienne pour les éléments païens de la littérature classique amenait une spécialisation grammaticale. Au contraire pendant la Renaissance on a restauré, en quelque mesure, l'importance du contenu culturel, mais la traduction artistique absorba l'exercice comme procédé de l'enseignement.

5.1.4 La lecture comme but.

Pendant les années trente à la suite des études de l'enseignement des langues vivantes mise au point par le Modern Language Association of America, on s'est décidé, non sans controverse, que le seul but pratique en fut la lecture. En ce qui concerne les Etats-Unis la motivation d'une telle décision fut l'impossibi-

lité matérielle de trouver d'opportunité réaliste de parler les langues étrangères, la pénurie de temps qu'on passait en apprenant les langues et la prédominance des méthodes écrites. Il est cependant à remarquer que telle fut la situation presque partout dans le monde anglophone. Cette décision, qui fut en gros l'avis personnel de Coleman,⁽¹³⁾ directeur du projet, fut la dernière floraison des valeurs du dix-neuvième siècle: les langues étrangères étant des disciplines de l'esprit il fallait en enseigner la lecture qui exposait à l'élève une langue châtiée. D'ailleurs on savait bien que la plupart des étudiants n'emploieraient jamais une langue étrangère comme communication: à quoi bon donc enseigner quelque chose d'inutile? Toutefois un étudiant qui ~~saurait~~ lire et écrire pourrait bien apprendre à parler dans le milieu étranger si nécessaire. Un tel avis a la vie dure.

Malgré le mode actuel d'enseigner tous les mécanismes, on aura toujours affaire avec l'étudiant qui ne veut qu'apprendre à lire. Bien que la méthode traditionnelle soit encore la traduction, après l'essor de la méthode directe elle fut fortement concurrencée par des méthodes calquées sur l'enseignement de la lecture de la langue maternelle. En effet, certains enthousiastes de la méthode directe prouvèrent que la lecture s'abordait le plus facilement à travers les mécanismes oraux, car la lecture suivie emploie bien des habiletés du discours. Il n'y a pas donc, d'inconvénient à donner à l'élève qui a un but limité une introduction qui comporte tous les mécanismes. Quant aux langues classiques ce n'est que

très récemment qu'on a suggéré qu'on pourrait se passer de l'écriture comme mécanisme inutile: l'avis traditionnel exige qu'un élève apprenne à apprécier les subtilités du style classique en essayant de les imiter.

La limitation des buts de l'enseignement à la lecture permet une certaine spécialisation de vocabulaire et l'obtention rapide d'un niveau avancé des connaissances réceptives. En outre, comme dit Michael West, elle donne une base solide à ceux qui pourraient se décider à aller plus loin.

5.2 La vérification de la compréhension

5.2.1 La version

Il est maintenant clair que, tout comme le thème, la version demande une très bonne connaissance des deux langues. C'est, en effet, un exercice qui renferme à la fois la composition dans la langue première et la lecture de la langue seconde. En tant que mécanisme secondaire, on était enclin pendant notre siècle à le rejeter comme exercice de langue en dépit de l'attitude des pionniers de la méthode directe. Pour eux la version fut un exercice avancé par moyen duquel on enseignait à l'élève les délicatesses des deux langues.

Pendant le dix-neuvième siècle la version et le thème devinrent très répandus comme exercices de langue. Vu qu'on concentrait sur les emplois textuels de langue on employait des méthodes qui donnaient à l'élève du temps pour réfléchir et pour corriger ce qu'il écrivait. On prônait les buts comparatifs de l'étude des langues qui créaient dans l'esprit de l'élève une appréciation

langues qui créaient dans l'esprit de l'élève une appréciation
qu'il écrivait. On présentait les buts comparatifs de l'étude des
donnaient à l'élève du temps pour réfléchir et pour corriger ce

vive des particularités de sa propre langue. En grande partie cette attitude fut due aux savants de Port Royal, dont la grande préoccupation fut l'enseignement de la langue maternelle. En avouant que la langue française s'est développée sous la tutelle du latin, ils ont vu que le français tel qu'ils le connaissaient fut un instrument de pensée aussi subtil que le latin, et que la version n'était plus un exercice formateur de la langue mais de l'élève. Le vernaculaire donc fut maître de l'exercice, pas le contraire.

La façon d'aborder la version mot à mot remonte au treizième siècle, quand il parut en France comme exercice moyen. Parmi les Romains la version fut une partie de la rhétorique, ce qui correspond à sa position moderne.

5.2.2 Les tests de compréhension.

Lorsque le but du professeur ne dépasse pas la compréhension du passage à lire, on pose des questions sur le contenu. En effet de telles questions sont répandues dans nos examens de langue et dans nos salles de classe. Elles font voir une variété énorme: selon le niveau et les habiletés des élèves elles ne posent soit dans la langue première, soit dans la langue seconde. Pour ce qui est des questions dans la langue seconde on demande quelquefois la réponse dans la langue première, quelquefois dans la langue enseignée. Par ce moyen, l'exercice gagne une gradation de difficulté et un but qui dépasse la simple compréhension.

Quoiqu'on pose d'habitude des questions à la suite de la lecture, Michael West proposa une typologie double de questions:

celles à poser avant la lecture avaient comme but d'aider l'élève qui était tenu à en chercher la réponse en lisant. D'autres questions étaient à poser à la façon normale à la fin de la lecture.

Quant à l'époque moderne c'est la méthode naturelle qui a souligné l'importance d'un tel exercice. Néanmoins on peut en tracer la technique dans les divers exercices de la lecture expliquée qu'on emploie depuis l'époque classique. La lecture de la littérature incluait les tests de compréhension, et une explication poussée de tous les traits de l'oeuvre.

5.3 L'exercice du mécanisme

5.3.1 La lecture simplifiée

Une fois le mécanisme de la lecture introduit à l'élève il s'agit de la lui faire pratiquer dans le cadre de ses connaissances. Pour le débutant, donc il faut une lecture à la fois simple et intéressante.

Le moyen traditionnel, surtout dans les langues classiques, est d'utiliser des auteurs faciles. En latin les auteurs traditionnellement acceptés comme faciles sont Phèdre pour la poésie, et César pour la prose; en grec Esope et Hérodote. Pendant le Moyen Age on employait, dans les deux langues, les Pères de l'Eglise. D'ailleurs du point de vue religieux c'étaient des auteurs nécessaires. On a quand même l'impression que des considérations religieuses primaient même dans le cas des débutants, car certains pères sont vraiment difficiles, plus difficiles même que plusieurs auteurs classiques.

Les professeurs du Moyen Age employaient jusqu'à un certain point, la technique de simplification. Dans les collectanea on abrégait souvent des auteurs pour en enlever des difficultés de la grammaire, du vocabulaire et du sujet. Ce genre peu systématique de simplification existe encore dans toutes les langues. Il existe aussi des livres de lecture écrits dans un style assez simple. Les dialogues de la Renaissance furent des livres de ce genre. Le seul critère de simplification fut l'instinct de l'écrivain au sujet de ce qui fut facile et difficile; on n'avait pas encore découvert comment appliquer la statistique à la langue. Des livres de lecture écrits sur cette base existent encore: les contes de Marc Ceppi, par exemple. Pour la plupart un tel genre de lecture existe dans le cadre d'un cours complètement conçu par l'auteur.

L'élaboration des moyens statistiques de classer le vocabulaire suggérèrent une façon assez rigoureuse d'écrire de tels livres de lecture: d'en limiter le vocabulaire selon les données des listes de fréquence. Il en résulte deux genres de manuels: le livre progressif et le livre à plateau. Le but du premier est de faire accroître le vocabulaire de l'élève; le second vise à exercer ce qu'on a. Une difficulté assez grave se montre toute de suite: bien que le vocabulaire est susceptible à une analyse statistique, la grammaire n'est pas aussi docile. De même, plus on simplifie le vocabulaire, plus on est en danger de compliquer la grammaire. Une troisième difficulté s'est montrée: à moins qu'on ne soit un auteur de génie, il est difficile d'écrire un livre intéressant dans un style simple.

En employant la simplification lexicale on a complètement changé l'emphase traditionnelle. Si on abordait la tâche de simplification pendant le dix-septième siècle, on changerait les structures en remaniant la langue étrangère selon l'ordre de la langue maternelle. Cette méthode s'employait surtout dans les langues classiques, sans être absente des cours de langues modernes.

5.3.2 Les supports de la lecture

Pour bien lire il faut capter le sens du passage aussi vite qu'on parcourt les mots. Dans l'enseignement, pour enraciner de bonnes habitudes de lecture, il faut éviter autant que possible des dictionnaires, vu qu'ils interrompent la continuité de l'exercice. Ainsi comme moyen de donner à l'élève la signification d'un passage nouveau on a employé à de différentes époques des supports soit écrits, soit oraux, soit illustrés.

Le support traditionnel en est le premier, qui consiste à une traduction interlinéaire ou parallèle. Le plus commun aujourd'hui surtout pour les éditions scolaires des oeuvres classiques, est la traduction parallèle: le texte en langue étrangère se trouve à la gauche avec la traduction en regard. Cette disposition fut très répandue dans les missels catholiques avant la réforme liturgique de 1965: en effet, dans plusieurs écoles catholiques le missel bilingue fut un texte de lecture latine. Pour la littérature classique on n'a qu'à faire mention des éditions Loeb, publiées par Harvard University Press et les éditions Guillaume Budé publiées en France.

Au début du dix-neuvième siècle la traduction interlinéaire s'employa pour la dernière fois comme base du système de James Hamilton⁽³³⁾. L'élève apprenait la langue étrangère par moyen de la comparaison entre l'original et une traduction littérale qui fut imprimée au-dessus. Conformément à l'usage habituel on déformait l'anglais pour l'accorder avec la manière de s'exprimer dans l'autre langue. Néanmoins malgré la conviction de Hamilton qu'il avait trouvé quelque chose de valeur et en dépit du grand nombre de traductions interlinéaires qui furent toujours en vente à cette époque-là, on avait déjà rejeté la traduction interlinéaire comme moyen d'enseignement.

Comme méthode d'enseignement il renfermait trop d'inconvénients: d'abord une telle disposition rend la lecture difficile, même si on emploie un caractère différent pour empêcher la confusion des langues utilisées; puis il est presque impossible d'enlever une traduction interlinéaire une fois l'élève capable de s'en passer. Elle empêche, donc, la réalisation de son but. Ainsi plusieurs professeurs de la Renaissance préféraient la traduction parallèle; en effet Brinsley publia ses traductions dans un volume à part pour qu'on pût les enlever quand elles n'étaient plus utiles.

Bien qu'on trouve dans les manuscrits du Moyen Age des ébauches de la traduction interlinéaire, les difficultés de production que posait une disposition interlinéaire furent telles que la disposition traditionnelle des supports écrits ne fut jamais abandonnée. On intercalait après chaque locution sa traduction

dans la langue familière. Mais à côté de ce moyen on trouve que l'on écrivait très souvent une traduction dans les marges: les versions françaises des Distiques de Caton⁽¹⁸⁾, par exemple, se trouvent toutes dans les marges des manuscrits latins du treizième siècle.

Les autres supports s'empruntent des leçons élémentaires de la lecture de la langue maternelle. Les supports oraux furent impossibles à préparer avant l'invention de la machine à enregistrer. Pour aider à l'élève de comprendre le texte imprimé, on enregistre soit une traduction, soit un texte connu. Il y a une ébauche de la technique dans l'idée traditionnelle de lire à haute voix une traduction de texte comme introduction à la classe de lecture.

Les supports illustrés sont, eux aussi, assez récents et pas très répandus. Il y en a trois sortes: ceux qui illustrent le texte phrase par phrase et ceux qui n'emploient qu'une seule image pour toute l'histoire. Dans leur forme moderne de tels supports remontent au début du siècle. Le premier emploi des images comme support de tout le passage de lecture fut celui de Comenius. Son Orbis pictus fut au fond un vocabulaire, mais d'un texte suivi, les mots étant rattachés aux objets décrits par des chiffres.

Malgré leur utilité l'utilisation des supports n'est pas bien répandue. Leur préparation exige beaucoup de travail et leur maniement est très délicat.

6. L'ECRITURE

6.1 La graphie

En enseignant l'art de former les lettres et d'écrire la langue seconde on suit, en gros, les mêmes principes que pour la lecture. Mais la question se complique à cause du décalage de forme entre les caractères d'imprimerie qu'on lit et les caractères cursifs qu'on fait. De plus l'élève est aux prises des conventions de la langue étrangère qui sont souvent contradictoires à celles de sa propre langue.

Il y a très peu de livres qui s'occupent du problème d'apprendre comment manier l'alphabet d'une nouvelle langue. Pour la plupart on se fie à l'imitation ou au bon sens du professeur. Malgré les quelques manuels de grec et de russe qui suivent des livres de calligraphie pour montrer par des diagrammes comment former les lettres, un procédé assez récent. Un moyen plus vieux, mais peu usité, est d'employer un cahier d'écriture. L'ancêtre de cette idée fut l'emploi des tableaux qui montraient la méthode de formation. Cela remonte, semble-t-il, au Moyen Age.

Pour apprendre à écrire la pratique moderne est d'employer des phrases déjà apprises par coeur. Il existe aussi le "spelling drill", mais parce que ceci présente les mots isolés il tombe de plus en plus en désuétude. Au contraire la dictée a gardé sa place, surtout pour apprendre la ponctuation et la façon d'employer des accents. Ce moyen remonte aux scriptoria des monastères et des libraires romains. Son grand avantage est son aspect polyvalent, qui lui assure une place à chaque niveau des connaissances de la langue.

6.2 La composition

6.2.1 La composition libre

Pour enseigner l'art d'écrire dans une langue étrangère sans traduire on fait appel à des exercices qui se classent sous trois espèces: la reproduction de quelque chose de connu, l'amplification ou la réduction d'un document étranger ou la composition proprement dite.

Bien que plusieurs abordent la composition, même aujourd'hui, à partir de la traduction, la méthode orthodoxe de l'enseigner est la reproduction de quelque chose déjà apprise par coeur. Il importe que la reproduction ne soit textuellement pas exacte, et qu'elle devienne de moins en moins exacte à mesure que l'élève gagne de confiance en soi. De tels exercices furent bien répandus pendant le dix-septième siècle pour disparaître pendant le dix-neuvième à cause de l'essor de la traduction comme méthode élémentaire d'enseignement. A cause de l'emphase sur l'emploi spontané de la langue dans la méthode directe la reproduction regagna son ancienne importance. Cependant ce fut W.H.D. Rouse⁽⁶²⁾, qui a vraiment raffiné cette méthode en l'employant pour le latin. On était trop occupé avec l'aspect oral des langues modernes pour attacher l'importance nécessaire à l'aspect écrit.

La deuxième étape dans l'enseignement de la composition est la variation guidée des phrases et des histoires dans la langue étrangère. Ici on touche le domaine de la grammaire. La méthode fut perfectionnée pendant la Renaissance dans l'enseignement des langues classiques, surtout en ce qui concerne la versification.

Il semble avoir pu survivre la concurrence de la traduction pendant le dix-neuvième siècle, probablement à cause de son efficacité dans l'enseignement de la grammaire et de l'importance de la versification pour les langues classiques. On peut juger d'après la fréquence de la publication des copiae et d'autres livres de vocabulaire l'importance de cet exercice avant le dix-neuvième siècle. Il y a très peu de livres de ce genre publiés pour les fins du débutant des langues modernes.

La discipline de la Composition libre est une modernisation de la Rhétorique ancienne. La spécialisation de l'exercice à la prose suivait l'introduction des langues modernes dans les écoles; en ce qui concerne les langues classiques quelques savants enseignent encore la versification. Il est, néanmoins, à remarquer que les premières grammaires des langues romanes (les grammaires provençales du quatorzième siècle) furent destinées à l'enseignement de la versification. Mais comme les langues modernes avaient des emplois informels de même que des emplois formels, la versification perdit vite son importance.

Les normes cicéroniennes de rhétorique furent suivies dans toutes les langues pendant la Renaissance mais une fois une littérature moderne en existence, on suivit des normes stylistiques établies sans faire appel au latin. En gros l'enseignement de la composition dans la langue étrangère suit celui de la langue première depuis l'abandon de la traduction comme exercice élémentaire.

6.2.2 Imitation

Sauf comme principe vague et général l'imitation littéraire n'existe guère dans un cours moderne de langues. Cependant pour les professeurs de la Renaissance et du Moyen Age ce fut un moyen puissant d'enseigner un style juste en latin et en grec. Le manque d'une tradition reconnue dans les langues modernes empêchait son emploi dans ce domaine.

Suivant l'exemple des auteurs romains on enseignait l'art d'emprunter les matières et de les adapter aux besoins de leur nouveau milieu sans les fausser. Même dans la langue première ce fut le moyen ordinaire d'apprendre la composition; en effet, entre le seizième siècle et le dix-huitième, ce fut une technique de base pour former un goût littéraire. Encore l'essor de la traduction comme procédé d'enseignement chassa l'imitation de la salle de classe.

6.2.3 Les lettres

Comme application pratique des arts de composition on préconise la correspondance à l'étranger. Ce moyen se répand de nos jours à cause de l'amélioration des services postaux et de l'invention des nouveaux moyens de transport qui permettent aux correspondants l'espoir éventuel de se voir. Il y a en outre des organisations qui s'occupent de trouver des correspondants natifs à l'intention des amateurs étrangers de leur langue et leur culture. L'Alliance française en est la mieux connue.

En tant que moyen obligatoire de communication entre savants, la correspondance par moyen d'une langue étrangère remonte au début du Moyen Age. Le style épistolaire fut, bien entendu, une partie reconnue de l'enseignement du latin, devenant, pendant le quatorzième siècle, une discipline autonome: Ars dictaminis. Il existe toujours des manuels de cette discipline utilitaire qui englobait la rédaction des documents légaux de même que celle des lettres. L'ars dictaminis pris son origine dans les facultés de Droit de l'Italie, et à cause des possibilités lucratives, elle y remplaça presque la grammaire comme discipline.

Le retour à la façon classique de manier la langue latine fit disparaître l'ars dictaminis, mais on enseigna ensuite l'art épistolaire par moyen de l'imitation de Cicéron. Il est peu probable que la vraie correspondance entre des amis existait à cette époque comme moyen de renforcement de l'enseignement au niveau scolaire. En effet la première recommandation d'un tel emploi ne remonte qu'aux dernières années du dix-neuvième siècle. Il semble être déjà assez bien connu à ce point-là. Il reste, bien entendu, un moyen facultatif.

6.3 La traduction

6.3.1 La signification du mot

La traduction, étant le transfert des idées d'une langue à une autre, est un emploi secondaire du langage. Pour nous autres modernes le sens en est assez restreint: le transfert est textuellement exact, parfois mot à mot. Cette spécialisation

se produisit à la fin du seizième siècle, car, auparavant, le mot se rapportait à n'importe quel emploi imitatif du matériel tiré de la langue seconde. Ainsi John Dryden⁽²⁰⁾ donna trois méthodes de traduction: la métaphrase, la paraphrase et l'imitation. La première est notre acceptation moderne du mot, les autres s'expliquent. Pour les fins artistiques, il préconisa l'imitation; mais il la rejeta comme moyen de transfert parce que celui qui l'emploi ne reste pas fidèle à l'auteur. Le premier est le propre des écoliers; le deuxième est l'idéal. Cette typologie de la traduction est vraiment ancienne, remontant aux premiers poètes romains qui voyaient la métaphrase comme l'esclave de l'imitation. On reconnut l'imitation comme une technique autonome vers l'époque de Cicéron. Telle fut l'attitude transmise à la Renaissance.

6.3.2 Le thème

Après un demi-siècle de doute au sujet de l'utilité du thème on en est à le revaloriser: au lieu de le classer comme un exercice élémentaire, on le voit comme un exercice de perfectionnement, dont la fonction la plus importante est de préciser les connaissances linguistiques de l'élève et de lui montrer comment sa nouvelle langue est différente de sa langue maternelle. Une partie nécessaire de la revalorisation fut l'abandon presque complet de la technique de faire un passage mot à mot avant de le traduire. En enlevant l'aspect purement grammatical de l'exercice on l'a amélioré comme apprentissage du style.

La position moderne est, en somme, la position des fondateurs de la méthode directe, position qu'on a oublié à la suite de la ferveur messianique de sa deuxième génération. Pour Jespersen⁽⁴¹⁾, par exemple, le thème fut un moyen très efficace de montrer la différence entre la langue première et la langue seconde, et d'enraciner chez l'élève les habitudes de comparaison stylistique. D'autres professeurs, comme W.H.D. Rouse⁽⁶²⁾ ont envisagé l'exercice comme une méthode commode d'épreuve des connaissances avancées.

Comme exercice avancé de langue il remonte à l'époque classique même si la typologie moderne en fut perfectionnée pendant la Renaissance. Il en exista deux formes: le thème aux phrases isolées (les Vulgaria) et la traduction des passages complets. A cause de la façon directe d'enseigner les langues modernes, ce ne fut que le latin qui entra en ligne de compte jusqu'au dix-huitième siècle. Les Vulgaria remontent à la fin du quinzième siècle. D'habitude les livres de ce nom furent des recueils des phrases anglaises ayant comme sujet la vie ordinaire de l'époque. Bien qu'il saute aux yeux que les phrases y furent écrites pour en favoriser la traduction en latin, le style en est assez naturel. Les historiens ont trouvé de tels livres une aubaine, parce qu'ils donnent, comme les livres de conversation qu'ils avaient remplacés, un aperçu savoureux de la vie ordinaire de l'époque.

Mais pendant le seizième siècle éclata une querelle de méthode. D'un côté il se trouva des professeurs qui voyaient de tels livres comme une bonne introduction à la grammaire. Dans les Vulgaria de Robert Whittinton⁽⁷⁴⁾, par exemple, chaque groupe de phrases fut basé sur une règle de grammaire qui se trouvait en tête de chaque section. Par contre d'autres, suivant Horman⁽³⁸⁾, qui calquait ses phrases sur Cicéron et Tite-Live, virent les Vulgaria comme une introduction stylistique aux auteurs classiques. L'introduction de la méthode grammaire-traduction à la fin du dix-huitième siècle, occasionna la résolution de la querelle en faveur de Whittinton.

Le thème à passages complets n'était pas bien répandu pendant la Renaissance. Mais à partir du dix-septième siècle il a pris la forme que nous connaissons bien. Il semble être entré dans les cours de langues modernes assez tard, n'étant pas employé jusqu'à ce que ces langues fussent enseignées à titre d'options dans les écoles. Parce que c'est un exercice assez facile à surveiller, il est resté un exercice standard dans la plupart des salles de classe, malgré les attaques lancées dans le nom des méthodes naturelles et directes pendant cette dernière centaine d'années.

6.3.3 La traduction double

En enseignant les langues classiques et modernes les pédagogues de la Renaissance incorporèrent le thème dans la "Traduction double". Malgré son universalité ce sont les professeurs anglais qui l'ont employée et perfectionnée. Roger Ascham en

donne l'ordre suivant: après une préparation qui inclut une analyse très poussée des faits grammaticaux du passage, l'élève le traduit en anglais. Le maître le voit, et, si nécessaire, le corrige. Après une heure de délai, l'élève traduit sa version en latin et le maître lui aide de la comparer avec l'original. Bien que le thème eut à ce temps-là une existence indépendante, ce fut par la traduction double qu'on apprenait à traduire et qu'on s'initiait aux délicatesses d'ordre stylistique. Après une vogue extraordinaire en Europe la traduction double mourut au début du dix-huitième siècle. De temps en temps elle paraît comme un dada des professeurs qui ont lu Ascham et Brinsley, mais son efficacité dépend d'une perception linguistique qui est rare parmi les professeurs modernes de langues.

PARTIE III

QU'EST-CE QU'ON ENSEIGNE

7. LA SELECTION SELON DES CRITERES TEXTUELS

7.1 La Fréquence

La fréquence relative des unités est entrée en ligne de compte à cause d'une supposition assez raisonnable: que les mots les plus fréquents sont les plus utiles, et que les mots les moins usités ont un parfum convenable au style noble. Ainsi motivés par leur préoccupation avec le style, les savants de l'Alexandrie dressaient des listes de mots à une seule occurrence. Une liste du même genre fut dressée un millier d'années plus tard pendant le neuvième siècle par les Massorètes qui mirent à pied l'édition définitive de la bible hébreuse. Puis à la suite de l'apparence de la sténographie pendant le seizième siècle on publia des listes de mots sélectionnés selon leur fréquence, mais personne n'a pris la peine de compter: toutes les listes, et celles qui se trouvaient dans les manuels de langue, furent compilées d'après les connaissances et l'instinct linguistiques du professeur.

Bien que la méthode instinctive existe encore et s'avère plus ou moins exacte, on l'a remplacée par une méthode plus laborieuse et mathématiquement valable celle de compter les occurrences des mots qui s'emploient dans un échantillon assez considérable de textes. Le premier à employer cette méthode fut Kaeding, un fonctionnaire allemand qui, en 1891, dépouilla à peu près 11,000,000 mots pour dresser une liste à l'intention des sténos allemandes. Le General Service List de Thorndike, qui utilisait la même méthode fut publié en 1921 et la liste également célèbre de Henmon pour le français en 1924. Toutes ces listes furent faites d'après des textes écrits; la première liste basée sur la langue orale fut le français fondamental de G. Gougenheim (1956).

Les listes de fréquence font voir des traits bizarres. D'abord il y a très peu de mots avec une fréquence élevée; en effet après la première centaine de mots le chiffre de fréquence tombe rapidement. En général on observe que la première centaine de mots, dans n'importe quelle langue fait à peu près cinquante pour cent des occurrences; les sept-huitième des occurrences observées groupent environ deux milliers de mots, même dans les textes techniques. Il se montre de même un rapport consistant entre la fréquence d'un mot et une diversité de signification et d'emploi. Il est aussi à remarquer que les mots d'une signification spécifique sont plus fréquents que les mots génériques.

Comme toute chose nouvelle qui offre une façon logique de faciliter l'enseignement la fréquence fut adoptée presque sans critique. Mais plusieurs professeurs modernes envisagent la fréquence comme un critère aléatoire, qui soulève autant de problèmes qu'il résoud. Car l'irrégularité de beaucoup de mots archi-fréquents suscita des débats vifs: est-ce qu'on doit enseigner désirer avant vouloir à cause de sa facilité, ou vouloir avant désirer à cause de sa fréquence, par exemple? D'ailleurs plusieurs mots fréquents ne sont pas vraiment utiles, plusieurs n'admettent aucune combinaison avec d'autres éléments. Chose plus grave, la grammaire et la phonologie admettaient difficilement un classement selon la fréquence. Toutefois, il saute aux yeux que le concept de fréquence était à raffiner par d'autres critères.

7.2 La répartition

7.2.1 La répartition qualitative

Le critère le plus traditionnel de la sélection est la répartition des mots et des structures dans les auteurs classiques de la langue. Par ce moyen on trouve entre les mains un filtre plus fin que la fréquence. La répartition nous montre comment une langue se dispose selon ses divers registres dans le temps. Or, l'emploi traditionnel de la répartition fut d'assurer que les élèves n'apprenaient qu'une langue châtiée. Son utilité moderne, cependant, est la justification des listes de fréquence: plus la répartition d'un mot est large, plus la fréquence en est valable.

L'emploi qualitatif de la répartition est très ancien, remontant aux savants d'Alexandrie. Ceux-ci en établissant des listes des auteurs dont l'usage était bon, visèrent l'étudiant grec qui étudiait sa propre langue. Donc toute application à l'enseignement du grec comme langue seconde fut secondaire. L'extension de ce principe par les romains aux auteurs de la latinité classique fut également pour l'usage des étudiants autochtones. Même après deux millenia nous suivons toujours le classement fait par les grammairiens classiques.

Il est à signaler que le dévouement empressé qu'on accordait autrefois à Cicéron existe encore. Il est cependant vrai que pendant la Renaissance même, les savants se partageaient entre les Ciceroniani et les Anticiceroniani: ceux-là voulaient bannir de la prose latine tout mot et locution qui ne se trouvait pas dans les

oeuvres existantes de Cicéron; ceux-ci tout en reconnaissant que la langue châtiée de Cicéron fut le comble du style oratoire du latin, ne voyant pas d'inconvénient de se faire des mots par les moyens ordinaires du latin et d'en emprunter d'autres auteurs si nécessaire. Néanmoins, par réaction contre le Moyen Age on restaura la distinction entre le langage de la prose et de la poésie, distinction qui existe encore et qui reste sur la répartition selon les auteurs et l'époque.

Dans les langues modernes aussi, la répartition marque la frontière entre ce qu'on tolère et ce qu'on évite en se servant de la langue. La question n'est pas purement linguistique. De différentes langues évoluent à des vitesses différentes; et même dans chaque langue la tolérance des divers faits linguistiques varient selon l'endroit. Le milieu social du sujet parlant a une grande influence sur la langue qu'il utilise: même chez la même personne il y a une variation énorme d'usage. La répartition qui tient compte de nos facteurs devient un critère restrictif et un filtre plus fin que la fréquence dans une classe de langues.

7.2.2 La répartition quantitative.

Nous avons déjà remarqué l'utilité d'une répartition large. Quand même il y avait toujours un conflit entre les buts qualitatifs et quantitatifs de la répartition.

Les anticiceroniani du seizième siècle, tout en admettant que Cicéron fut le comble de l'éloquence latine, ne voulaient pas le traiter en seule autorité valable de l'usage classique. Pour

eux un mot ou une structure employée par n'importe quel auteur classique fut valable. Ce fut selon ce principe que les grandes Copiae furent compilées pendant le seizième siècle. En effet la lexicographie des langues modernes s'inspira à cette époque des Copiae pour viser les mêmes buts et suivre les mêmes procédés. Le développement des méthodes statistiques d'établir une fréquence, d'apparence du moins, mathématiquement exacte, dirigea l'attention des compilateurs des listes vers les dangers de se fier exclusivement à la fréquence. Sa répartition (le nombre de livrés où on le trouva) fut en quelque sorte une garantie que le mot fréquent ne fut pas le propre d'un groupe particulier d'auteurs. La comparaison des diverses listes de vocabulaire et l'addition de leurs données l'une à l'autre fut, elle aussi, une garantie que la fréquence accordée à un mot donné fut assez exacte. Il existe aussi le danger qu'une liste de fréquence ait un biais à cause des textes dépouillés à son intention, danger qu'une répartition très large contourne. Pour cette raison les textes à dépouiller doivent comprendre des milliers de mots, même si le dépouillement devient une besogne fastidieuse.

7.2.3 La répartition d'après les textes oraux

Les premières listes de fréquence, étant basées sur la langue écrite seyaient mal aux cours de langues orientés vers la langue parlée. Rien à faire car, avant l'invention du magnétophone, il n'existait pas de moyens de dépouillement de la langue parlée. Cet instrument rendait possible l'élaboration du français élémentaire (maintenant le français fondamental) qui reste

uniquement sur le dépouillement des bandes sonores. A ceux qui voient dans cette limitation une tentative voulue de fausser la langue, on répond que l'emploi oral de la langue en est l'emploi de base et que, pour ce qui est des mots de haute fréquence il n'y a pas de différence entre de telles listes et celles obtenues par d'autres moyens.

Cette attitude est d'une antiquité vénérable. Malgré la révérence accordée à l'âge classique par les romains, il y en avait beaucoup qui discutaient le rôle de la langue parlée dans la fixation de l'orthographe et dans la création d'un style littéraire. Ce ne fut que pendant le quatrième siècle qu'on abandonna définitivement les tentatives de se faire un style contemporain pour s'inspirer de nouveau de Cicéron et de Virgile.

Pour ceux qui apprenaient les langues modernes pendant la Renaissance le seul standard possible fut le standard parlé. Ainsi les dialogues furent basés sur le langage quotidien des classes instruites. Or, certains grammairiens, parmi eux Vaugelas et Malherbe prônaient l'usage comme seul critère valable. Pour établir quel usage était à suivre on fonda partout en Europe les Académies pour écrire des grammaires et dictionnaires définitifs. L'Académie française en est la seule à exister encore. Comme toujours la sélection des standards de langue à suivre en faisant un répertoire de mots à enseigner fut effectuée selon les préjugés de ceux qui écrivaient la méthode.

8 LA SELECTION SELON DES CRITERES DE LANGUE

8.1 La disponibilité du vocabulaire.

Une langue étant au fond un moyen d'expression il faut donner aux élèves, selon leurs intérêts et leurs besoins, ce qu'on considère nécessaire pour s'exprimer. De là se souciait-on beaucoup de l'utilité de tout ce qui rentrait dans un cours de langues. Pour la plupart la question de l'utilité aboutit à la considération de la disponibilité du vocabulaire, c'est-à-dire, la facilité avec laquelle il s'emploie dans le discours ordinaire.

Pour établir la disponibilité on trouva les mots qui s'associent à des centres d'intérêt ordinaires, comme la nourriture, la maison, la famille, etc. D'habitude on donne l'échelle de la disponibilité par un système de questionnaires sur les mots employés pour décrire les objets de chaque centre. Il se montre presque toujours un conflit entre la disponibilité et la fréquence. Mais pour les fins du débutant qui veut apprendre la langue de tous les jours la disponibilité suggère à la fois une sélection et une gradation. Aussi est-il à remarquer que la disponibilité est un critère très stable, à la différence de la fréquence qui varie selon les textes dépouillés et la façon de dépouillement.

De telles façons d'établir un vocabulaire de base pour l'enseignement remontent aux Humanistes italiens, qui prônaient une sélection basée sur les objets de la vie ordinaire et les mots qui les décrivaient. Ce fut dans les dialogues scolaires que ce principe a trouvé son application la plus poussée: ils étaient,

comme nous avons déjà vu, basés sur des situations de la vie ordinaire, et, par conséquent, le principe de la disponibilité fut pris pour avérer. Les dialogues postérieurs continuaient, bien entendu, ce même principe.

De plus dans les grammaires qui furent publiées entre la Renaissance et le dix-neuvième siècle on annexait à la fin des listes de mots "nécessaires", qui pourtant, ne figuraient pas toujours dans les exemples grammaticaux du texte. Ces listes sont toujours ordonnées selon des centres d'intérêt. Il est assez remarquable que cette disposition semble être empruntée de Ianua Linguarum^(14e) de Comenius: on n'a pourtant de quoi vérifier cette supposition dans la littérature théorique de l'époque. Néanmoins, malgré l'excellence du principe la façon d'exécuter la chose ne fut pas bien. Ces listes varient entre 1000 et 3000 mots; pour la plupart il paraît trois substantifs contre un verbe et un adjectif et la sélection en est encyclopédique, plutôt que raisonnée.

Quant aux structures et locutions la notion d'utilité a une double valeur: celle de la disponibilité et celle de la combinabilité, qu'il faut, pour l'instant, écarter. On sait très bien que beaucoup de structures à une combinabilité minime sont, toutefois, vraiment disponibles: telles sont des formules de politesse et d'autres expressions figées. Peut-être l'emploi le plus remarquable de la disponibilité est celui de Florio⁽²⁷⁾ qui exige une connaissance active des proverbes parce qu'ils douent le discours d'une saveur vraiment agréable. Un tel avis fut typique

des éducateurs de la Renaissance, époque qui estimait beaucoup l'esprit et le maniement subtil du langage. De nos jours on remplace cet entraînement par l'enseignement des idiotismes et d'autres tournures typiques de la langue étrangère.

8.2 Le recouvrement

Le recouvrement, qui procède d'une analyse de l'extension des mots, est en quelque sorte une mesure de la redondance dans le domaine du vocabulaire. Un mot est redondant quand au niveau des connaissances et de la capacité de l'élève, il est susceptible d'être remplacé presque partout par un synonyme d'un sens ou d'une application plus large. Par exemple, quand recouvre lorsque du point de vue de la signification et de l'emploi grammatical; mais en outre quand a des emplois dans lesquels lorsque est impossible. Dans un cours de français il serait une perte de temps d'enseigner lorsque, l'élève pourrait l'apprendre à la suite d'une lecture très étendue de littérature française. Les deux grandes divisions du recouvrement sont la capacité de définition et la combinabilité

8.2.1. Les mots de définition.

Selon Michael West (73b) on doit viser trois sortes de mots dans le vocabulaire de tout sujet parlant: les mots qui sont nécessaires à tous, les mots techniques d'un intérêt tout à fait spécial, et les mots de définition. Le groupe le plus nécessaire à un débutant en est, à son avis, les mots de définition. Son New Method Dictionary et Defining Vocabulary renferment toutes les définitions dans un vocabulaire de 1300 mots. Ce procédé est d'une praticalité extrême, surtout pour ceux, comme des immigrants,

qui doivent employer leur nouvelle langue en même temps qu'ils l'apprennent.

La façon traditionnelle, et simpliste, d'aborder la question fut de voir les mots génériques comme des mots potentiels de définition. Ainsi Palmer^(50a) suggère-t-il qu'on distingue dans les listes de fréquence entre les mots spécifiques et les mots génériques, qui ont, d'un certain point de vue, une capacité de définition. Avant lui Gouin⁽³⁰⁾ avait déjà basé ses cycles sur des mots génériques, autant que possible, parce qu'il voyait un tel procédé comme la première étape d'une expansion possible.

8.2.2 La combinabilité

La combinabilité d'un mot ou d'une structure est sa capacité d'entrer en combinaison avec d'autres éléments linguistiques. De telles combinaisons se font à deux niveaux: celui des mots et celui des phrases.

Bien que certains, dont Comenius, aient employé la combinabilité comme critère de sélection, il est le plus souvent utilisé pour choisir les éléments qui rentrent dans chaque étape du cours. Son emploi habituel donc, est dans l'établissement d'une gradation. Ainsi nous allons discuter cette question au long dans la section.9.1.4.3

8.2.3 Des langues à base logique

La tentative la plus célèbre de faire une langue à base logique fut la création de "Basic" par Ogden et Richards. Bien que la langue fut inventée comme une lingua franca qui éviterait tous les inconvénients des sabirs et des créoles, on envisageait la possibilité d'aborder l'anglais à partir d'une connaissance

de Basic. En effet malgré les efforts missionnaires de l'Orthological Institute de Londres, le Basic n'est pas encore une lingua franca universelle, mais une introduction à la connaissance de l'anglais.

Basic qui est maintenant mieux connu sous le nom de Basic English, fut élaboré entre les années de 1923 et 1927. Ses fondateurs, qui n'étaient pas des linguistes mais des logiciens, envisageaient deux fonctions de base du fonds linguistique: la signification et la combinabilité. Ainsi choisirent-ils des mots d'une extension très large et d'une combinabilité très étendue. Or, la combinabilité précisait l'aire de l'extension de chaque mot auquel on avait affaire. On aboutit, donc, à une liste de 850 mots, dont 18 verbes (operators) et 20 adverbess (directors). On écarte la menace d'appauvrissement de langue en laissant employer des mots techniques. Par ce moyen aussi on prévoit un développement graduel d'une connaissance d'anglais.

Pour l'apprentissage, l'important n'est pas l'aspect logique de Basic mais l'importance des aspects combinatoires d'anglais comme langue. Car la tolération d'une grande capacité de combinaisons est un propre des langues germaniques. En anglais, d'ailleurs cette capacité n'a presque pas de limites à tous les niveaux linguistiques. En employant ce trait comme moyen de préciser l'extension des unités choisies on introduit l'élève à un trait fondamental de la langue. C'est là un moyen très puissant de la définition: par exemple, on peut préciser la plupart des verbes anglo-saxons par l'addition d'une préposition -- go in/

out/ up/ down/ etc. Voilà la raison de l'insuccès de Basic comme lingua franca, mais son importance comme introduction à la langue anglaise.

Pendant les deux dernières centaines d'années on essaya à maintes reprises de former des langues à base logique. La première tentative en fut, semble-t-il celle de Leibnitz de construire une logique mathématique. Mais à cause d'un conflit avec les principes d'Aristote il n'a jamais fait publier son système. En effet le Basic en fut le premier système logique à être publié.

8.2.4 La question d'un vocabulaire minimum.

Bien que l'on se rendit compte à la fin du dix-neuvième siècle qu'on avait besoin d'au moins 4000 mots pour se faire comprendre comme il faut, il est impossible de se faire un vocabulaire minime en choississant les 4000 premier mots d'une liste de fréquence qui est passablement exacte. On est maintenant d'accord qu'en établissant un vocabulaire minimum on doit tenir compte des besoins de l'élève en ce qui concerne la communication linguistique. Puisqu'il y a pour la plupart, une corrélation quelconque entre la fréquence et l'utilité, la question d'un vocabulaire minimum semble d'un intérêt purement académique.

En s'inspirant du Basic Michael West proposa son concept du Minimum Adequate Vocabulary. Ce fut un vocabulaire de base qui serait capable de définir n'importe quelle chose ou concept. Ce fut ce principe-là qu'il avait écrit son Defining Vocabulary et New Method Dictionary. Or, les autres tentatives de limiter

le vocabulaire n'allaient pas aussi loin en ce qui concerne la signification. Sauf qu'il note que des mots comme le machin et la chose sont d'une fréquence élevée à cause de leur emploi pour désigner des objets d'une façon très vague. Gougenheim, en élaborant le français fondamental, n'en tient pas compte.

PARTIE IV

L'ORDONNATION DES MATIERES

9 LA GRADATION

9.1 La séquence

9.1.1 Les langues enseignées

Pendant ce siècle on a vu dans les systèmes scolaires de l'Ouest une diminution dans l'importance des langues classiques et une revalorisation des langues modernes. A part les langues classiques les langues habituellement enseignées sont l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol. Puis depuis la deuxième guerre mondiale le russe est devenu une langue importante, surtout pour les scientifiques.

Bien que la coutume normale dans bien des pays soit de commencer deux langues ensemble en entrant dans le lycée on n'est pas d'accord que ceci en favorise beaucoup l'apprentissage. En effet on préconise un espacement assez considérable des langues pour éviter l'interférence d'une langue à l'autre pendant cette étape délicate. Or depuis la fin du dix-neuvième siècle on est presque d'accord qu'on doit aborder les langues classiques à la suite des langues modernes à cause de leur difficulté pour l'élève moderne. On a, donc, complètement renversé la position traditionnelle: comme base d'érudition les langues classiques furent enseignées même avant la grammaire de la langue maternelle. En effet pendant la Renaissance les langues modernes furent souvent enseignées par moyen du latin. Dans le monde classique le grec fut souvent, à en croire Quintillien⁽⁵⁷⁾ et Tacite⁽⁶⁶⁾, enseigné avant le latin, même à la maison.

On s'est beaucoup occupé de la question de l'enseignement des langues apparentées. Il arrive souvent qu'on justifie l'enseignement des langues de culture à cause de leurs liens avec la langue maternelle. Presque toujours c'est le latin qui est en cause par rapport aux langues romanes: une connaissance du latin aiderait l'acquisition des langues romanes. Certes, il ne manque pas ceux qui prônent l'idée contraire: que ce sont les langues romanes qui aident à l'acquisition du latin. En face de cette division d'opinion on se fie à des considérations de facilité pour résoudre le problème: On enseigne donc les langues plus difficiles après les autres.

9.1.2 L'ordre des mécanisme

On distingue quatre mécanismes primaires de langue: écouter, parler, lire et écrire. A cause de l'importance traditionnelle de la traduction comme moyen d'enseignement et de transmission d'idées entre deux communautés linguistiques, elle entre en cause comme mécanisme secondaire qui cependant ne rentre pas dans l'emploi habituelle de la langue.

Quant aux mécanismes primaires il faut distinguer entre les mécanismes actifs et passifs: ceux-ci sont écouter et lire, ceux-là parler et écrire. Depuis le commencement de l'enseignement des langues on est d'accord qu'il faut commencer en enseignant les mécanismes passifs; ce qui accorde bien avec la nature du langage. Cependant l'actualisation de ce simple fait révèle un conflit entre l'ordre établi par l'analyse linguistique et les besoins de l'enseignement dans une situation donnée. Car il se

fait voir une autre dichotomie: les mécanismes textuels et non-textuels. De nos jours la position orthodoxe est de laisser de côté les mécanismes textuels (lire et écrire) jusqu'à ce que les autres soient maîtrisés. On dit, avec justesse d'ailleurs, qu'une langue peut très bien fonctionner sans être écrite. Sans nier l'importance de l'écriture et de la lecture dans les langues de culture, on les voit comme étant, en quelque sorte, secondaires.

Le point de vue opposé est prôné par Michael West. En prétendant que l'élève occidental trouve la lecture du mécanisme le plus facile il fait appel à l'entraînement poussé qu'il a déjà reçu dans sa langue maternelle. Il préconise l'introduction d'une langue nouvelle à travers les livres en disant, comme la plupart des professeurs du dix-neuvième siècle, qu'il est facile d'apprendre à écouter et à parler, une fois que l'élève possède à fond les principes de la langue.

La position orthodoxe date depuis la méthode naturelle, mais elle n'était jamais répandue parce qu'elle allait à l'encontre de l'orientation livresque de l'enseignement contemporain. Bien que Vivès l'eut suggéré au début de la Renaissance et d'autres l'eussent soutenue, l'orientation également livresque de la Renaissance empêcha son acceptation générale. On était d'ailleurs pour la plupart d'accord que parler, mécanisme le plus difficile, doit suivre les autres. Comenius, par exemple, donne comme raison le manque de temps pour la réflexion quand on parle, en faisant un contraste avec l'acte de composition écrite lequel est

vraiment réfléchi. Il semble que d'habitude on enseignait les premières étapes de l'habileté de parler par moyen de la lecture à haute voix, procédé qui remonte aux Grecs.

L'importance exagérée de la traduction comme moyen d'enseignement accordé pendant le dix-neuvième siècle cachait le fait que ce n'est qu'un mécanisme secondaire. Son emploi comme moyen unique d'enseigner la composition obscurcit sa vraie place, ce qui est la fin du cours.

9.1.3 La place de la grammaire

On a longuement discuté, même au point de controverser son utilité, la place de la grammaire formelle dans l'enseignement des langues. Car les professeurs des langues se partagent entre ceux qui basent tout l'enseignement sur la grammaire formelle, ceux qui la rejettent et ceux qui lui accordent une fonction coordinatrice dans leur enseignement.

En gros c'est la troisième option la position orthodoxe aujourd'hui. Une fois les mécanismes enracinés, on y ajoute la grammaire formelle pour aider à l'élève d'ordonner ses connaissances. Bien que quelques partisans de la méthode naturelle eussent préconisé cet avis, ce fut la méthode directe qui avait vraiment mis sur pied cette manière d'utiliser la grammaire. On peut pourtant la tracer jusqu'à la Renaissance en lisant Pestalozzi, Locke⁽⁴⁵⁾, Hoole⁽³⁷⁾ et les maîtres de langues modernes du seizième siècle. Dans les bons cours de latin à cause de leurs préoccupations stylistiques, l'enseignement de la grammaire allait de pair avec celui de la langue. Pour la plupart, cependant la grammaire dominait.

C'est la deuxième solution du problème qui porte l'étiquette, traditionnelle. En effet elle est plus vieille que les autres remontant à l'époque médiévale. En suivant à la lettre l'insistance romaine sur la grammaire formelle, on oublia que, pour la plupart, les élèves romains savaient parler le latin et le grec avant d'aborder la grammaire formelle. On a déjà vu que les grands professeurs de la Renaissance exigèrent tous qu'on aborde le latin par moyen de la grammaire formelle afin d'éviter les barbarismes d'usage propres au style médiéval. De plus à mesure que la connection entre la grammaire et la logique fut renforcée par les amateurs de la grammaire générale, on prétendait même que d'aborder la langue par la grammaire était conforme à la nature.

Depuis la Renaissance il ne manque pas ceux qui condamnent la grammaire formelle en lui niant une place dans l'enseignement. L'enthousiasme qui fit engendrer la méthode directe fit fausser parmi la deuxième génération des professeurs la position qu'avaient pris ses fondateurs. En oubliant que ceux-ci envisageaient la grammaire comme couronne nécessaire de l'enseignement, on l'a condamnée à la manière des fondateurs de la méthode naturelle. Même pendant le dix-huitième siècle il ne manquait pas ceux qui voyaient la grammaire en quelque chose de nocif. Or l'attaque contre la grammaire fut le propre de Ramus⁽⁵⁸⁾ et Lubin⁽³⁵⁾ pendant le seizième siècle pour les langues classiques. Toutefois à cause du manque de manuels de grammaire pour les langues modernes, on se débrouilla sans les regretter.

9.1.4 La gradation des items

9.1.4.1 La facilité comme critère de gradation

Bien que ce soit des linguistes qui ont abordé la question de gradation aujourd'hui, on n'est pas inconscient que la gradation est de prime abord à décider par les enseignants selon leur expérience des enfants.

H. E. Palmer⁽⁵⁰⁾, par exemple, ordonnait ses cours selon la capacité de ses élèves. Par ce moyen il visait à régler non seulement la vitesse du cours, mais aussi le type et nombre d'unités qu'il donnait aux élèves. A son tour Gouin⁽³⁰⁾ observa que la longueur de ses unités, exprimées sous la forme des cycles, se réglaient selon l'étendue d'attention des enfants. D'autres détails qui entrent dans l'établissement d'une gradation idéale sont dus aux difficultés particulières des diverses nationalités envers une langue donnée. Des tentatives de gradation selon ce critère remontent aux premières années du dix-septième siècle, mais seulement pour les langues modernes. On n'a jamais essayé rien de la sorte pour les langues classiques.

Depuis Alcuin⁽²⁾ on parle de la facilité comme critère indispensable de la gradation sans se préciser au sujet de la façon de l'évaluer. Le premier auteur qui abordât la question de gradation d'une façon systématique fut Comenius⁽¹⁴⁶⁾. Pour lui la question se résoud dans le cadre d'un enseignement général; son Didactica Analytica envisage un enseignement qui commence à partir de peu de choses très simples et régulières pour aboutir à une commande globale de la langue. Pour lui les difficultés

se limitent aux irrégularités de la langue, aux choses longues et complexes. Mais à mesure que les professeurs s'éprenaient de l'aspect disciplinaire de l'étude des langues toute gradation basée sur la facilité disparut.

9.1.4.2 La gradation selon l'analyse grammaticale

La méthode dite traditionnelle fait voir une confusion entre l'ordre d'analyse et l'ordre d'enseignement. Bien qu'il y eût toujours ceux qui y voyaient une différence, les premières protestations vraiment efficaces et raisonnées furent énoncées vers la fin du dix-neuvième siècle. A ce temps-là on prétendit que les méthodes en vogue n'enseignaient pas la langue, mais seulement une méthode de l'analyser, ce qui doit en supposer une connaissance préalable. En effet la méthode remontait presque sans changement à l'époque classique où à l'instar de nos élèves modernes les écoliers apprenaient la grammaire de leur propre langue à l'école. Mais à cause de la révérence médiévale envers l'antiquité on ne songea jamais à en questionner la validité pour les élèves dont la langue maternelle ne fut pas le latin.

L'essor des études historiques de langue ajoute une autre complication: en croyant que la connaissance des étapes primitives de la langue aiderait à la connaissance de l'étape moderne, quelques professeurs, surtout ceux du grec, abordaient la langue par l'étape la plus primitive qu'on connaissait et, après plusieurs années arrivaient à l'état moderne. En pratique cela se prouvait trop difficile, sauf pour les élèves exceptionnels qui pourraient profiter de la comparaison entre les diverses étapes.

Mais malgré les inconvénients du procédé il survit encore, parce que, pour l'employer, il n'est pas nécessaire qu'on connaisse la langue ni l'art d'enseigner.

9.1.4.3 La productivité

Le critère de productivité a deux faces: en ce qui concerne les unités, elle se détermine selon leurs possibilités combinatoires; pour ce qui est des structures, elle se détermine selon le nombre des unités qui peuvent entrer dans les structures et les possibilités combinatoires des structures elles-mêmes. En somme la productivité se définit comme ce qu'on peut faire avec ce qu'on a. De plus on remarque qu'il y a un conflit entre la fréquence et la productivité, de même qu'entre la fréquence et la disponibilité. En général, la fréquence est un guide fiable, mais bien des mots fréquents n'ont pas de possibilités combinatoires et il faut les réserver pour une étape avancée.

Tous les systèmes modernes d'enseignement qui restent sur la productivité sont résumés dans le travail de Harold Palmer. Dans The Scientific Study of Language il élaborait sa théorie d'Ergonics, par laquelle il représentait la langue comme un système compréhensif de rapports entre les structures et les unités. Car il envisageait aborder la langue à enseigner à travers les unités et structures avec le pouvoir maximal de combinaison. Or il voyait une correspondance quelconque avec les critères de fréquence mais là où il y avait un conflit il ne s'en soucia pas les capacités combinatoires étant des critères plus fiables.

Tout système d'enseignement qui reste sur les structures grammaticales ou logiques fait appel à ce principe. Gouin, par exemple, base son système sur la productivité d'un champ d'idéation. Chacun de ses cycles, étant basé sur la manifestation assez simple d'un processus, est capable d'une élaboration très poussée. Par contre d'autres ont élaboré des systèmes qui ressemblent beaucoup à l'Ergonics de Palmer. Prendergast⁽⁵⁵⁾ et Hoadly⁽³⁶⁾ savaient bien les capacités d'une variation contrôlée, étant donné un vocabulaire croissant et un nombre assez restreint de structures à manier. Or, l'instinct des professeurs de langue en ce qui concerne l'utilité a toujours été excellent. Mais le premier d'essayer de mesurer la productivité d'une façon mathématique fut Prendergast. Son Mastery System fut fondé sur la table de substitution, comme nous avons déjà vu. Dans sa description de la méthode il prétend qu'on a une mesure absolue de chacune de ses tables en multipliant ensemble le nombre d'items dans chaque colonne. Ainsi une table avec quatre items dans quatre colonnes donne 4^4 (ou 256) phrases possibles. On remarque donc que l'emploi de la table de substitution contrôle à la fois la productivité des items et celle des structures: pour construire une bonne table il faut que les deux soient choisies avec beaucoup de soin.

9.2 L'espacement et la vitesse du cours

Le rythme d'un cours de langue se règle selon quatre facteurs: le nombre des concepts ou d'unités qu'on introduit à

la fois; la vitesse à laquelle un élève apprend; le temps disponible pour apprendre et combien de temps est disponible par jour.

Il serait assez difficile de trouver qui a vraiment trouvé le principe d'introduire une chose à la fois. A cause de l'inattention de beaucoup de professeurs envers le principe Comenius le prônait très fortement. Le principe en est simple mais il est, de temps en temps, assez difficile de se décider en quoi consiste une seule chose dans un cours de langue. La réponse à cette question peut varier entre un mot, un groupe de mots apparentés, une structure ou une règle. A cause de cette confusion et aussi de l'incompétence de beaucoup qui enseignent des langues des répétitions fréquentes de ce principe ont eu un effet minime.

La question de la capacité de l'élève est aussi à la base de toute bonne gradation. Comme chaque élève apprend à sa propre allure, il suit qu'une gradation spéciale doit être élaborée pour chaque élève. Dans une salle de classe on a toujours trouvé cela impossible à régler sans être injuste à quelqu'un. Une solution moderne au problème est l'instruction programmée qui laisse à l'élève le choix de sa propre allure. Le fait qu'un psychologue Skinner l'a mise sur pied et en a réglé les moyens de répétition a obscurci la vraie ancienneté du principe. Car pendant le dix-neuvième siècle Prendergast et Gouin ont employé une vraie programmation en élaborant leurs cours. Leur insistance

sur l'apprentissage complet et précis de la bonne programmation. L'idée paraît dans Comenius, mais une application très poussée se trouve dans Hoadly, dont les exercices sont infiniment variables pour laisser à l'élève le soin de juger son progrès et ses besoins. On trouve, donc, que l'instruction programmée remonte au dix-huitième siècle comme un mécanisme de la gradation. Il semble aussi que Comenius fut le premier à demander qu'on subisse ses élèves à des épreuves fréquentes pour pouvoir en juger le progrès.

On discute depuis des siècles le temps requis pour apprendre une langue. Les forces armées de la deuxième guerre mondiale montrèrent qu'il est possible d'apprendre une langue dans une dizaine de mois, mais à force de passer huit heures par jour ou plus à l'étude. Les "Naturalistes" du dix-neuvième siècle furent plus ambitieux: Gouin envisageait un cours de 5 heures par jour pendant six mois pour apprendre n'importe quelle langue, par exemple. Les efforts missionnaires de Lambert Sauveur⁽⁶³⁾ furent frustrés par le temps nécessaire pour l'emploi effectif de ses méthodes. En effet ses adversaires furent certains qu'il était impossible d'employer ses méthodes dans une école ordinaire à cause de ses besoins de l'ordre temporel. En effet personne n'a déterminé le temps optimum pour apprendre une langue: trop de facteurs entrent en jeu pour trancher nettement la question.

On a passé beaucoup de temps en discutant comment disposer les mécanismes dans un cours de langue. Le moyen plus simple est de les espacer selon une base temporelle. En général on préfère attendre une année avant d'introduire les mécanismes textuels. Des tentatives de les espacer selon le nombre de mots dans le livre ou sur le ruban sont trop aléatoires. On a longtemps discuté la distance idéale entre écouter et parler. Palmer et les fondateurs de la méthode Tangau suggèrent qu'on doit attendre longtemps avant l'introduction du parler pour que l'élève s'habitue complètement au son de la langue. L'aspect motivationnel rend cette idée suspecte. On contourne cette difficulté en disant que l'élève va parler quand il est prêt. On est d'accord que l'écriture peut suivre la lecture à une assez petite distance. Mais on est loin de régler définitivement la question.

PARTIE V

LES MOYENS DE TRANSMISSION

10 LES MOYENS MECANIQUES

10.1 Des transmetteurs de son

10.1.1 Les gramophones et les magnétophones.

Chaque innovation de la technologie du son a eu son effet sur l'enseignement des langues. Mais la première invention qui fut d'une utilité quelconque dans la salle de classe même fut la machine à enregistrer le son. Les autres, qui décomposaient le son et montraient les divers jeux de l'appareil articulatoire, comme le kymographe de Rousselot, ne furent utiles que pour l'analyse scientifique de l'acte de phonation. Or, la première machine à enregistrer qui fut utilisée dans l'enseignement fut le phonographe d'Edison. Car Rosenthal⁽⁵¹⁾ avait préparé des cylindres pour accompagner son cours d'Allemagne, qui fut, comme nous avons vu, basé sur des pattern drills. En outre, les International Correspondance Schools⁽⁴⁰⁾ de Scranton aux Etats-Unis publièrent en 1902 des cours d'allemand, de français et d'anglais dont le livre de conversation fut enregistré sur vingt-trois cylindres. Pour les fins d'efficacité d'enseignement la compagnie vendait des machines Edison auxquelles on avait ajouté une machine pour faire, au gré de l'élève, des répétitions des passages difficiles. L'utilité d'un tel appareil sera manifeste.

Malgré que ce soit les seuls exemples de l'emploi des enregistreuses que nous ayons pu dénicher à cette époque il y en avait qui expérimentaient avec l'idée. Car Jespersen⁽⁴¹⁾ se rendit compte que le gramophone pourrait être utile et Sweet⁽⁷³⁾

rendit compte que le gramophone pourrait être utile et Sweet
(73)

trouva nécessaire de dire que le gramophone ne pouvait point remplacer un professeur averti. Néanmoins on ne sut en établir les limitations avant la fin de la première guerre mondiale. A cette époque-là on était sûr que seuls les faits de prononciation pouvaient être enseignés par l'emploi de ce moyen. Ensuite on avait établi aussi la nécessité de faire des enregistrements par un sujet parlant dont la prononciation fut sans faute. Néanmoins on pourrait juger de la qualité des enregistrements de l'époque en signalant que même après l'amélioration apportée en 1926 par l'invention de l'enregistrement électrique les machines en passaient que les sons entre 40 cps et 5500 cps. Or, le seuil de l'audition humaine se place à environ 13000cps. Beaucoup de sons, donc, ne furent pas clairs. Néanmoins beaucoup de gens utilisaient ce nouveau moyen pour l'enseignement des langues et des faits de cultures connexes.

Pendant la deuxième guerre mondiale deux nouveaux appareils parurent: le magnétophone à fil et le magnétophone à ruban. Ces instruments, plus maniables et versatiles que les gramophones, avaient aussi la capacité de faire des enregistrements au gré de l'utilisateur. En outre ils n'employaient pas de disques qui pouvaient être cassés ou usés rapidement par la machine.

Le grand avantage des magnétophones, donc, pour le professeur est leur capacité d'enregistrer l'élève, qui pourrait ensuite s'écouter et se critiquer, avantage qui fut partagé par la machine Edison telle qu'employée par les ICS en 1902. Les élèves

d'ICS avaient entre leurs mains des cylindres vierges pour faire enregistrer les efforts de l'élève qui furent à la suite envoyés à l'école et jugés par des professeurs compétents. Trente ans plus tard on suggéra l'emploi du dictaphone dans la salle de classe. Mais cette individualisation d'enseignement ne fut guère possible dans la leçon ordinaire. Néanmoins, malgré les difficultés techniques certains professeurs faisaient enregistrer leurs élèves sur les appareils professionnels pour leur montrer leurs fautes, procédé qui semble, maintenant indispensable.

10.1.2 Les laboratoires de langues

Le laboratoire de langues est une aide à l'enseignement qui a subi depuis la deuxième guerre mondiale un développement et une diffusion extraordinaires. Dans sa forme la plus usitée il consiste à une salle pleine de magnétophones capables d'enregistrer sur une piste, sans pourtant, effacer l'autre, lesquels sont reliés à une console qui possède divers types de machines à reproduire et un microphone et des écouteurs pour le professeur. D'autres, plus simples, n'ont que des écouteurs pour chaque élève. Le but des deux types est également de faire pratiquer à l'élève d'une manière intensive, et de lui donner l'occasion de se corriger.

Ce n'est que depuis la deuxième guerre mondiale que le laboratoire de langues a atteint une efficacité quelconque. Pendant les années vingt Waltz pour enseigner la phonétique à l'Université Ohio State faisait écouter à 16 élèves le même modèle enregistré par moyen des écouteurs. Lui, il contrôlait les imitations faites par les élèves en les écoutant. Si nécessaire,

pourtant, chaque élève se contrôlait en s'enregistrant. Malgré les vertus de l'idée même, les défauts techniques de l'instrument ne pouvaient pas être surmontés.

L'avènement de l'enregistrement instantané par moyen des forces électromagnétiques résultait dans l'invention du Mirrophone, l'ancêtre de nos magnétophones. Mais il fut capable d'enregistrer seulement deux minutes de conversation. Néanmoins pour la première fois l'élève pouvait facilement s'écouter.

Le laboratoire de langues est, maintenant, une invention bien vulgarisée, et il est, en effet, difficile d'envisager d'autres améliorations d'ordre technique. Il y a quand même des applications inattendues de l'idée. A Montréal on vient de perfectionner une méthode d'enseigner les langues par téléphone. Au lieu d'employer un laboratoire de langues on apporte certaines modifications temporaires aux téléphones pour améliorer leur rendement acoustique et le réseau téléphonique devient une sorte de laboratoire de langues avec un professeur au standard qui écoute et corrige chaque élève qui fait des exercices normaux de laboratoire.

La technologie compliquée du laboratoire et les miracles qu'on attend ont aveuglé beaucoup de gens à l'ancienneté du principe d'enseignement qui supporte le laboratoire comme outil d'enseignement. Comme dit Lado⁽⁴³⁾, le laboratoire n'est pas un nouveau principe, mais un moyen de faciliter l'ancien besoin de pratique concentrée.

10.1.3 La T.S.F.

La T.S.F. est entrée en jeu comme moyen d'enseigner les langues au début des années trente. Au point de vue technique, en ce qui concernait la qualité du son, on y trouvait les mêmes problèmes de reproduction qu'à trouvaient ceux qui expérimentaient avec les enregistreuses. En outre on n'était pas du tout certain comment l'utiliser. La même incertitude existe encore.

Il existe deux sortes de leçons: celles intégrées avec le cours d'étude, et celles d'un intérêt général qui sont supplémentaires. La plus grande difficulté en est qu'on trouve difficile de répéter une leçon donnée par moyen des ondes, ce qui est facile pour des enregistrements. On a éprouvé aussi beaucoup de difficulté en donnant à une classe qui emploie de telles leçons l'occasion d'y participer. En général ce sont des leçons du deuxième type qu'on trouve en plus efficace.

10.1.4 Les machines à enseigner

On a très-tort d'identifier les machines à enseigner avec l'instruction programmée. C'est que les machines à enseigner n'entrent dans aucune forme de telle instruction. De telles machines remontent à 1925 quand Pressey perfectionnait une "machine" très simple pour les autodidactes. Ce fut une boîte avec une petite fenêtre dans un côté, à travers laquelle un élève pouvait lire une question et plusieurs réponses alternatives. S'il ne trouvait pas la bonne réponse il lui fut impossible de continuer. Mais, puisqu'il y avait, à ce temps-là des professeurs à foison, l'invention fut oubliée.

La pénurie moderne des professeurs a occasionné un intérêt vif dans l'étude sans maître. La machine à enseigner, donc, est devenue importante, et, à cause de l'électronique, très compliquée. La nécessité imposée sur l'élève de trouver la bonne réponse avant de procéder a demandé une programmation des matières. Ensuite les machines s'emploient pour enseigner les automatismes du langage; puis c'est au professeur d'en développer l'usage intelligent.

10.2 Les aides audio-visuelles

10.2.1 Les films

Il existe deux genres de films qui sont employés dans l'enseignement: le cinéma et le film fixe ou diapositive. Celui-ci remplace les images ordinaires. D'un point de vue, d'ailleurs, il est plus souple que l'image ordinaire: il est plus facile d'emma-gasiner; il est plus facile de présenter un tas de matériel dans la salle de classe; et à la différence du tableau noir il est propre et ne demande pas d'habileté de le manier. Néanmoins, pour la plupart il faut exclure autant de lumière que possible de la salle et l'appareil est encore assez cher.

Les mêmes objections s'appliquent au cinéma, mais, quand même on l'a employé comme outil d'enseignement assez tôt. L'avènement du film sonore n'a pas eu beaucoup d'effet sur l'enseignement des langues avant 1943 quand Walt Disney expérimenta avec cours d'anglais sur film. Mais on avait déjà établi la coutume inutile de montrer des films faits pour un auditoire indigène à des classes de langue. Or, l'allure de la parole en est trop vite; le vocabulaire n'est pas sélectionné à l'intention des classes étrangères et les moyens de démonstration n'existent pas.

Par 1955, donc, on fut d'accord que les films de langue avaient besoin d'une préparation rigoureuse que les autres parties du cours. Il existe, maintenant, des cours de langues sur films qui sont vraiment bien. Pour l'étudiant avancé il y a aussi des films d'un contenu culturel avec un dialogue proportionné aux habiletés et besoins des élèves aux différents niveaux de connaissance. Mais l'emploi de cette aide est encore rare.

10.2.2 La télévision

Comme véhicule d'enseignement la télévision est très nouvelle, ne remontant qu'à 1947 quand on institua un cours de langue par circuit fermé à Creighton, Omaha, aux Etats-Unis. Quatre ans plus tard, en avril 1951, WAGA, un poste à Atlanta, Georgia, émit la première série de leçons de langues par des ondes. Présentement plus d'une vingtaine de pays utilisent la télévision dans toutes les disciplines à tous les niveaux.

A l'instar de T.S.F. et le film on trouve deux catégories d'utilisation, la plus commune en est comme moyen supplémentaire avec des programmes d'enrichissement, mais à cause de la pénurie de professeurs qualifiés on diffuse de plus en plus des programmes à un contenu de base. Il saute aux yeux que la grande difficulté est d'établir un rapport entre le professeur de T.V. et la classe. On trouva vite aussi que beaucoup de professeurs, même les plus experts, furent incapables de présenter une bonne classe par la télévision. On essaye de contourner la première difficulté en employant des idées comme posant des questions suivies d'un numéro: le professeur dans la salle de classe donne un numéro à

ses élèves et en surveille les réponses. En outre on détaille la préparation et la suite nécessaire^s pour que chaque leçon soit vraiment efficace, chose nécessaire à l'intention des professeurs mal qualifiés; en effet, dans plusieurs pays où la pénurie des professeurs est devenue grave la télévision est le seul moyen de combler les défauts des chargés de cours. En tout cas après une vingtaine d'années d'enseignement on expérimente toujours pour trouver la meilleure manière de l'utiliser.

11. LE LIVRE

11.1 L'emploi du livre

A la suite du développement de l'imprimerie qui eut lieu depuis le quinzième siècle on en arriva à croire qu'un livre se trouve inévitablement entre les mains de l'élève. Aujourd'hui dans une classe de langue on trouve d'habitude le même livre entre les mains du professeur et des élèves. Mais à cause de l'incompétence de beaucoup de professeurs et les particularités de bien des méthodes, on utilise souvent un livre de maître qui ajoute aux matières du manuel un exposé pédagogique et une clef aux exercices. De telles choses remontent au début de la méthode grammaire-traduction au début du dix-neuvième siècle: les premières clefs furent reliées séparément du livre de l'élève.

Pour ce qui est des langues classiques les premières listes de livres prescrits remontent au 17^e siècle. A partir de Vives⁽⁷²⁾ tuteur de la reine Catherine, première femme du roi Henri VIII, on pouvait s'assurer que chaque élève possédait du moins un dictionnaire bilingue. Mais ce fut Comenius^(14c) qui pour les fins de

l'efficacité exigea que les élèves et le professeur aient tous la même édition, précaution qui semble maintenant indispensable. Or, en Angleterre, à cause du privilège royal accordé à la grammaire latine de Lily, tous, élèves et professeur, avaient la même grammaire. Ailleurs ce ne fut pas le cas.

Les langues modernes entrèrent en ligne de compte après l'essor du livre; il semble donc que le livre fut toujours nécessaire dans l'enseignement formel des langues modernes. En effet beaucoup de gens, à cause de la pénurie de cours organisés de langues modernes, se fièrent complètement aux livres de dialogues et aux oeuvres littéraires, devenant des autodidactes. A l'intention du public plusieurs grammairiens, dont le cardinal Robert Bellarmine, écrivirent, avec beaucoup de succès, des grammaires de langues classiques.

Pendant le Moyen Age un livre, étant copié à la main, fut trop cher pour la plupart des écoliers, et même des professeurs possédaient peu de livres. D'habitude le seul livre dans la salle de classe restait entre les mains du professeur, même si les élèves avaient le droit de le consulter si nécessaire. Pendant l'âge classique, pourtant, il semble que les élèves eussent quelques livres, la plupart d'entre eux étant assez riches pour se payer cette extravagance.

Parmi les modernes il y en a qui voient dans la situation médiévale l'avantage que les habitudes orales des élèves ne furent pas corrompues par l'écriture. Les Naturalistes, par exemple,

proscrivent l'emploi des livres dans la salle de classe. De même Palmer^(50a) voulait proscrire le livre pendant la première année, une attitude qui est maintenant à la mode. Par contre Michael West prétend que l'élève a besoin de quelque chose pour fixer son attention, vu que ce qui est appris par une double voie est plus tenace, et que la lecture est le mécanisme le plus facile à apprendre. Il nous reste encore de régler définitivement la question.

11.2 Le livre lui-même

Au fond le livre n'est qu'un moyen de démonstration de la langue. Pour ce faire il comporte deux procédés: l'illustration et la typographie.

Du point de vue l'enseignement on peut classer les illustrations en celles qui ne sont que des ornements et celles qui sont rattachées à la matière à enseigner. Dans le manuel moderne les illustrations qui sont destinées à l'enseignement sont simplement dessinées et souvent en couleurs. On a certainement appris beaucoup des dessinateurs des "comic strips". On remarque que, depuis le début du siècle, on supprime de plus en plus des détails susceptibles à dérouter l'élève. Il est aussi possible de constater que les considérations pédagogiques ont graduellement primé sur les normes typographiques de disposition sur la page. Néanmoins il s'avère vrai que, pour la plupart, une bonne disposition typographique aide beaucoup à l'apprentissage, le conflit entre les normes traditionnelles des deux arts en question étant facile à régler.

Avant ce siècle des manuels illustrés furent rares. Car la méthodologie excessivement formelle acceptée pendant le dix-neuvième siècle faisait difficile d'accepter les images comme moyen légitime d'enseignement, sans même considérer le coût de faire des clichés à la main. Pendant le dix-septième siècle, par exemple, Charles Hoole⁽³⁷⁾, en parlant de l'Orbis pictus^(14b) de Comenius loua le principe, en regrettant que le coût épouvantable du livre rendait impossible son emploi dans les écoles.

Les illustrations de Comenius furent des gravures en cuivre, un procédé qui remonte au quinzième siècle. En effet, elles ne montrent aucun changement de technique en comparaison avec celles dans les éditions de Jules César imprimées par Alde Manuce de Venise en 1561. Ces livres sont parmi les première éditions illustrées des auteurs classiques. Les images, comme celles de Comenius, sont numérotées comme renvoi aux mots du texte.

On sait bien que la disposition typographique du livre est une aide puissante à l'apprentissage. Hormis qu'un livre bien imprimé facilite l'étude par les moyens typographiques on peut montrer la gradation à suivre et distinguer ce qui doit l'être.

Bien que Rollin⁽⁶⁰⁾ reconnût pendant le dix-huitième siècle qu'un livre de classe devrait être bien imprimé, ce fut la question de coût qui régissait le format des livres, situation qui n'a que récemment changée. Les meilleurs imprimeurs essayaient de faire de leurs livres quelque chose de facile à employer. Ainsi les premiers paradigmes à paraître dans les tableaux hors-texte furent dans les livres de Macropedius et de Lonicer au début du seizième

siècle. Dans les bonnes éditions des grandes grammaires on suivait le même format mais les éditions bon marché, qui furent souvent contrefaites, mettaient devant les yeux des élèves des pages bourrées de lettres qui sont très difficiles à lire. A partir de 1750, cependant, même les éditions contrefaites employaient des tables hors-texte, la première victoire des pédagogues dans l'imprimerie.

Au début de l'imprimerie on s'est rendu compte que cet art fut plus facile à manier et plus subtil que la calligraphie qu'il était à remplacer. L'emploi de deux langues dans le même texte exigeait une méthode claire de les distinguer. D'abord on employait des caractères de grandeur différente. Puis, à mesure que des caractères italiques et romains devinrent plus répandus, on arriva à la convention moderne d'imprimer la plupart du texte en romain et des traductions et explications en italique. L'emploi des majuscules pour distinguer des désinences est un trait important de Port Royal, qui exprimenta même avec l'encre rouge pour montrer la racine des mots. La qualité douteuse cette encre, cependant, empêcha d'autres expériences.

Dans beaucoup de grammaires modernes on met des matières avancées dans un petit caractère. Cette méthode de suggérer une gradation possible remonte aux grammaires de Port Royal et fut très commune pendant le dix-neuvième siècle. De nos jours elle s'emploie surtout dans les grammaires avancées.

11.3 Le tableau noir et alia

L'aide visuelle la plus commune, la plus versatile et la plus maltraitée est le tableau noir. Comme le livre il rend possible deux moyens de démonstration: verbale et pictorielle. L'emploi pictorial ne remonte pas loin: d'habitude les professeurs ne sont guère de dessinateurs habiles et il y en a peu qui comprennent le rôle des dessins dans l'enseignement des langues. Pour un emploi efficace du tableau noir c'est la vitesse et le pouvoir évocateur de l'image qui importent: on n'a pas le temps de jouer l'artiste. La classe et le professeur doivent donc accepter un code le plus simple possible de conventions pour éviter l'ambiguïté. Or, il semble que cet emploi du tableau noir ne remonte qu'aux dernières années du dix-neuvième siècle.

L'emploi verbal du tableau noir en est le plus commun. Les critères de la disposition des matières sont les mêmes que pour la typographie mais il y a très peu de professeurs qui en ont pris connaissance. Selon nos renseignements le tableau noir fut employé pendant le dix-huitième siècle mais il y a raison de croire que, même à cette époque-là, ce ne fut pas du tout nouveau. Mais à cause d'un manque de renseignements à ce sujet pour le Moyen Age et la Renaissance, on ne peut pas être sûr de la date de son entrée dans l'enseignement. En effet, il semble qu'on employa une espèce de tableau noir dans les écoles d'Alexandrie pendant le troisième siècle de notre ère.

Pour remplacer le tableau noir on a emprunté de l'école élémentaire le tableau de feutre. Bien que moins flexible il a l'avantage de la vitesse et de la propreté. Pour ceux qui ne savent pas dessiner c'est moins embarrassant. On a aussi emprunté de l'école primaire les "flashcards". Ce sont des cartes avec un mot ou une image lorsque'elles s'emploient de diverses façons comme exercices de reconnaissance.

12.1 Le professeur.

A part de ceux qui croient que tout homme peut enseigner tout à tous, on exige du professeur de langues trois groupes de qualités: des qualités personnelles de probité, de bienveillance et de fermeté, une habileté professionnelle et un savoir linguistique.

Les qualités personnelles sont les mêmes que pour tout professeur: ce fut Quintillien⁽⁵⁷⁾ qui les résuma le plus nettement. Pour lui le professeur fut l'orateur par excellence: vir bonus dicendi peritus. L'emphase sur Bonus et la difficulté des langues comme discipline aida beaucoup l'identification du professeur avec le bâton, qui n'est pas encore démodé dans bien des pays. Mais l'exigence dite moderne de la bienveillance de la part du professeur envers ses élèves est aussi ancienne malgré que les conditions de travail exigent souvent une fermeté qui change en sévérité. Or, on savait toujours que la personnalité du professeur est un facteur puissant dans la formation de l'attitude de l'élève envers la langue.

Il semble que, jusqu'au dix-septième siècle on laissât la formation professionnelle à la grâce de Dieu et aux exigences du poste. En effet la première tentative de donner aux professeurs un entraînement à part d'une formation linguistique, eut lieu en Moravie dans une école dirigée par J. H. Alsted⁽³⁾, maître de Comenius, pendant les dernières années du seizième siècle. Mais même aujourd'hui la pénurie de professeurs qualifiés empêche dans bien des pays l'extravagance d'entraîner des professeurs exprès pour des cours de langues. Néanmoins, depuis les cours d'été de Lambert Sauveur tenus à Boston en 1875, cette idée s'est répandue.

Aujourd'hui on est d'accord que le professeur doit savoir parler la langue de ses élèves et celle qu'il enseigne. Ce furent les humanistes italiens qui énoncèrent pour la première fois ce principe. Néanmoins comme les étrangers croyaient que le mode le plus facile de gagner leur vie dans un pays étranger fut d'enseigner leur langue, on a presque oublié ce principe, et on a même prôné le contraire. En effet avant la centralisation moderne de l'instruction, n'importe quel étranger pouvait obtenir un poste comme professeur de langues, ce qui perdit vite aux professeurs leur réputation.

Malgré les avantages d'un sujet parlant bien qualifié comme professeur de langues, il y en a qui préfèrent employer un bilingue de la même langue maternelle que ses élèves. En tant que personne qui a dû faire face aux mêmes problèmes que ses élèves

un tel professeur est plus capable de comprendre et prévenir leurs difficultés. Ceux qui enseignent des langues étrangères sont d'habitude, des diplômés d'université, où les cours traditionnels de langues sont littéraires et philologiques. Dans quelques pays on est en train d'en changer l'orientation pour inculquer une connaissance de la linguistique, comme base de la formation pédagogique à suivre. Ceci est aussi devenu nécessaire pour bien comprendre les "nouvelles" méthodes qui prennent leur inspiration de la linguistique moderne.

L'emploi des sujets parlants comme modèles de bon usage est une méthode assez traditionnelle pour apprendre une langue. Cette technique a reçu bien de publicité à la suite de l'ASTP des forces armées américaines pendant la deuxième guerre mondiale. Dans sa forme moderne l'idée remonte aux linguistes-anthropologues qui étudiaient pendant la première moitié de ce siècle les langues indiennes de l'Amérique du Nord. Comme bien de ces langues n'avaient jamais été analysées, la seule façon de les aborder fut d'en interviewer un sujet parlant et de faire une analyse linguistique à partir de sa façon de parler. Beaucoup de linguistes ayant appris ces langues par ce moyen-là, quand le département de défense leur demanda d'élaborer une méthode d'apprendre une langue, ils ont suggéré cette technique d'informateur. Dans l'ASTP et les cours apparentés ce fut à un linguiste d'analyser la langue à enseigner à partir des données des informateurs, et d'élaborer la sélection et la gradation des cours. Dans les écoles de langues les informateurs ne furent que des modèles pour les élèves, tout ce qu'ils

faisaient dans la salle de classe était circonscrit par le plan de travail mis sur pied par le linguiste responsable. Là où il était impossible d'assister aux cours on employait un manuel avec des disques. Si un informateur fut disponible on l'employait, pas comme professeur, mais comme modèle pour illustrer les conseils du livre.

Pendant la Renaissance on employa, de temps en temps, des tuteurs comme assistants au professeur. Rabelais nous laisse croire qu'à la façon des paedagogi de la Rome classique, un garçon d'une maison riche fut accompagné à l'école par son tuteur qui le surveillait. Mais pour en juger à partir des Vulgaria, cette coutume fut assez rare. Or, les auteurs classiques nous donnèrent à maintes reprises à croire que d'habitude un esclave bien instruit allait à l'école avec son élève pour porter ses livres et pour s'assurer qu'il travaillait bien. Le but de sa présence semble purement d'ordre disciplinaire.

La pénurie universelle des professeurs amène, surtout dans les pays sous-développés, l'emploi des élèves comme professeurs auxiliaires. La forme la plus commune de ce procédé est de faire une sélection des élèves les plus intelligents, de leur enseigner une leçon et la méthode de la donner, puis de leur faire l'enseigner aux autres. Cela remonte au dicton de Comenius que tout élève doit de temps en temps agir en professeur. En outre nous avons déjà fait mention de Clenardus et ses esclaves nègres. Un autre moyen moins digne et valable, qui semble-t-il, fut le propre de la Renaissance, fut des Asini, des élèves qui donnèrent

au maître le nom de tous qui employaient en classe la langue maternelle au lieu du latin. Les meilleurs professeurs de la Renaissance, par exemple Brinsley⁽⁹⁾ et Ascham, essayaient de ne pas utiliser cette méthode à cause de ses graves inconvénients.

Un moyen plus conforme à la dignité humaine fut, semble-t-il, évolué par Clenardus⁽¹²⁾ et employé par les Jésuites, qui divisaient leurs classes assez nombreuses en plusieurs sections et désignaient un élève comme chef de chaque section avec le titre de decurio. Or, les décurions furent chargés avec le bon fonctionnement de leurs sections: il fut à eux de faire répéter les leçons. A cause de la rivalité voulue entre des sections ce système marchait sans nuire aux élèves et sans la nécessité de punir beaucoup. Gouin⁽³⁹⁾ le recommande, mais à cause de la réduction du nombre d'élèves dans les classes modernes il est presque tombé en désuétude aujourd'hui.

PARTIE VI

LA PROVENANCE DES IDEES

13. LA PSYCHOLOGIE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

13.1 Les problèmes conceptuels

13.1.1 Qu'est-ce que c'est qu'une langue?

Les psychologues envisagent une langue sous de différents aspects: pour certains d'entre eux c'est un mode de comportement, pour d'autres c'est un moyen de penser, pour d'autres encore c'est un facteur social.

A l'heure actuelle ceux qui voient la langue comme un mode de comportement se partagent entre deux écoles: certains suivant B.F. Skinner, la voient comme une série de réactions automatiques qui ne s'avèrent pas différentes de n'importe quelle autre réaction instinctive; par contraire l'école moderne russe ne la regarde pas comme un simple rapport entre un stimulus et une réponse, mais comme une série très compliquée où les réponses au stimuli sont filtrées par les connaissances et les émotions du sujet parlant. On ne nie pas, pourtant, qu'il existe certaines réactions figées qui se traduisent pas des faits linguistiques et qui peuvent devenir des faits d'instinct.

L'acceptation peu critique des théories de Skinner facilitait le développement des "pattern drills" pendant les années quarante de notre siècle, ainsi que celui de l'instruction programmée. Mais en vérité la voie en fut préalablement préparée par l'insistance de la méthode directe sur la formation des habitudes linguistiques, but qui existe encore, malgré les changements qu'avaient apportés les Russes. Telle fut aussi la théorie de Rosenthal ⁽⁶¹⁾ et de Prendergast ⁽⁵⁵⁾, qui envisageaient la langue

comme une suite de réactions figées. De plus, on nous laisse croire que le classement d'une langue comme une habitude remonte à Locke, au moins, sinon plus loin encore.

Il y en a qui croit que ce classement de la langue est trop mécanique. En avouant qu'il y a des réactions habituelles dans l'utilisation de la langue comme partout ailleurs dans l'activité humaine, on nie qu'elles furent de la nature même de la langue. Les Russes donc virent la langue comme une habileté, plutôt que comme une série d'habitudes aveugles. Pour eux, comme pour Saussure, l'élément du choix libre fut à mettre en lumière. Cette idée moins mécanique du langage est, elle aussi, d'une ancienneté remarquable. Firmery⁽²⁶⁾ un des pionniers français de la méthode directe, prétendit que le langage fut un pouvoir, pas un savoir, distinction nécessaire vu que la plupart des professeurs contemporains enseignaient des langues comme des amas de principes. Une telle conception fonctionnelle du langage fut à la base des théories de Gouin qui visait un but idéal: que l'élève puisse exprimer sa propre personnalité à travers sa nouvelle langue. D'ailleurs il est possible de dénicher cette idée des écrits de beaucoup d'auteurs de la Renaissance qui rouspétèrent contre la prédominance de la grammaire.

Tout en dérivant la langue telle qu'elle joue dans la personnalité il ne faut pas oublier son importance sociale. Comme la langue est l'expression d'une culture, concept mis en honneur par la méthode directe, il importe qu'on soit assez sympathique de l'autre culture pour nous laisser modifier. Certains psychologues (p.e. W. E. Lambert⁽⁴⁴⁾ de Montréal) ont montré par des

expériences qu'il y a un changement quelconque d'attitude et même une façon d'agir chez ceux qui apprennent bien une autre langue. En effet, Jespersen et Sweet firent voir la même idée en demandant de leurs élèves qu'ils essayent de voir les matières présentées dans une autre langue comme les voyaient des sujets parlants. Il y avait aussi des ébauches de cette attitude pendant la Renaissance dans les écrits de Melancthon.

Encore une autre conception du langage est comme un simple moyen de communication. C'est la façon la plus primitive de la concevoir: le récit biblique de la tour de Babel en donne un témoignage assez graphique. Cette manière peu scientifique d'envisager la langue en est la plus commune, surtout parmi les professeurs de carrière et les administrateurs, qui ne se soucient que des résultats mesurables.

13.1.2 Qu'est-ce qui rentre dans l'apprentissage des langues?

Pour la plupart la méthodologie moderne des langues reste sur quatre principes psychologiques:

1. que l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur une formation des habitudes nouvelles;
2. que la seule façon vraiment naturelle d'aborder une langue est d'enseigner les mécanismes oraux avant les écrits;
3. qu'on laisse l'étudiant dénicher la structure grammaticale par l'analogie avant de lui en présenter l'analyse;
4. qu'en enseignant une langue, on tient compte des faits culturels.

P.S. ATTENTION! Mauvaise pagination

Il n'y a pas de page 114.

Même si on chicane sur les mots en insistant qu'en apprenant une langue, on acquiert des habiletés et non pas des habitudes, on est d'accord que la grammaire formelle n'a aucune utilité comme introduction à une langue étrangère. Malgré l'air révolutionnaire des fondateurs de la méthode naturelle qui insistaient sur l'importance de la formation des habitudes, ce fut une doctrine ancienne qu'ils prêchaient. Quintillien⁽⁵⁷⁾, par exemple, connaissait bien la différence entre le maniement naturel d'une langue et l'obéissance aux règles grammaticales, différence prônée à maintes reprises depuis la Renaissance.

Néanmoins, dans les mains des Structuralistes américains l'insistance sur le maniement facile des structures grammaticales aboutit à un formalisme aussi rigide que l'ancien formalisme grammatical. En proclamant que la structure de la langue fut son élément le plus important, ils ont écarté tout traitement formel de la signification, espérant que les élèves pourraient l'apprendre par les moyens normaux d'inférence du contexte. A son plus rigide la méthode reste sur l'apprentissage exacte des phrases et des structures. Par ce moyen on contrariait une des règles cardinales de la mémorisation: qu'on doit comprendre tout ce qu'on essaye d'apprendre par coeur. Comenius, par exemple, exige que toute connaissance procède d'un instrument efficace de représentation et d'une connaissance approfondie des choses dont on parle. Une centaine d'années plus tôt Montaigne avait posé une distinction fort utile entre les matières qu'on connaît à fond

et celles qu'on connaît par coeur. Bien que les grands pédagogues classiques, Quintillien⁽⁵⁷⁾ et St. Augustin⁽⁴⁾, parlaient de la mémoire comme la faculté la plus importante pour l'apprentissage, leur définition de la mémoire, cependant, la rattache aux facultés de compréhension de même que celles de la rétention, chose qu'on a oublié bien des fois depuis leur époque.

Ce fut Vivès⁽⁷²⁾ le premier à signaler qu'on apprenait une langue plus facilement par moyen de l'oreille qu'au moyen de l'oeil. Comme nous avons vu ailleurs on accepta les moyens oraux pour enseigner les langues vivantes tout en les rejetant à cause des motivations stylistiques pour enseigner les langues classiques. Néanmoins il y en avait avant l'essor de la méthode naturelle qui abordaient la langue à travers les mécanismes oraux: on n'a que mentionner Clénardus⁽¹²⁾, Comenius⁽¹⁴⁾ et Pestalozzi. La primauté de ces mécanismes est dans l'ordre de la nature: dans une langue normale les mécanismes écrits reposent sur les autres. Dans l'ordre de l'apprentissage pourtant l'introduction par moyen des mécanismes écrits a de graves inconvénients: sauf dans le cas des langues dont l'écriture est phonologique, l'élève fausse la prononciation; plus grave encore une introduction par moyen de la lecture n'habitue pas l'élève à réagir vite dans l'autre langue. D'ailleurs l'habitude de réflexion inculquée par le maniement exclusif de ces mécanismes empêche le développement des habiletés linguistiques d'un sujet parlant.

La troisième considération, celle de passer à l'analyse par moyen de l'analogie, dépend en grande mesure de la deuxième. Depuis la grande querelle entre les anomalistes et les analogistes de l'époque classique on est conscient du rôle que joue l'analogie dans le comportement linguistique. Il fallait, donc, donner à l'élève étranger une conscience approfondie du jeu de l'analogie dans la langue. Ce fut pour ça que Comenius donna un rôle assez important à la grammaire formelle dans son enseignement. Pour lui la grammaire fut un guide au professeur qui construisait un cours de langue; puis, une fois son enseignement complet, il fallait introduire la grammaire de l'élève pour lui donner un cadre grammatical pour ses connaissances linguistiques. En grande mesure voilà la position moderne, telle que prônée par Palmer et d'autres savants.

Puisque la langue est l'expression d'une culture ou d'un groupe de cultures, pour la bien apprendre il faut essayer de faire partager à l'élève l'expérience collective de l'autre communauté. C'est là la justification des moyens comme les voyages et l'étude à l'étranger. Malgré que Vivès fut le premier à dire que des connaissances de la culture étrangère importaient, on voit dans l'activité des scholiastes de la basse-latinité la reconnaissance implicite de ce principe: leur scholia dérivèrent, en grande mesure, des faits culturels. La prédominance de la culture française dans l'Europe pendant les dix-septième et dix-huitième siècles obscurcit ce fait important. En outre toute la motivation

d'apprendre les langues pour les fins de la bonne entente entre les nations reste sur cet aspect de l'apprentissage des langues: en effet l'élève qui néglige les faits culturels, trouve surtout avec les peuples primitifs, qu'il est presque impossible de se faire entendre.

Il saute aux yeux que les fondements pédagogiques et psychologiques d'une bonne méthode ne sont pas la découverte du monde moderne, mais qu'ils existaient à n'importe quelle époque de l'enseignement.

13.2 Les facteurs qui rentrent dans l'acquisition.

13.2.1 L'âge de l'apprentissage

Depuis l'époque classique il y en a qui croient qu'on doit aborder une langue étrangère assez jeune à cause des capacités assimilatrices de l'enfant. De nos jours cette idée traditionnelle a eu le support imprévu de la neurologie: le docteur Wilder Penfield⁽⁵³⁾ de Montréal, en faisant appel à ses recherches sur le développement du cerveau humain, conseille qu'on aborde une langue étrangère à un très tendre âge à cause de la flexibilité des parties du cerveau qui se spécialisent dans l'apprentissage et l'emploi du langage. Il demande qu'on emploie des méthodes directes ou fonctionnelles pour enseigner l'enfant vu que les facultés d'analyse se développent assez tard.

Certains professeurs modernes, surtout Michael West^(73c), voient de graves inconvénients dans toute application poussée de "l'hypothèse Penfield". Ils signalent, par exemple, que l'appren-

tissage de langue effectuée miraculeusement par un enfant, se fait dans un milieu idéal. D'habitude, tout le milieu y aide, son foyer, ses amis et l'école. De même que la langue, il apprend les habiletés de l'idéation en même temps, ainsi il n'est pas gêné par la possession d'une autre langue. En effet, s'il y a une autre langue, il est capable de l'oublier très vite. En outre, certains psychologues, dont Piaget, voient un danger extrême dans un bilinguisme précoce. Car l'introduction d'une autre manière de penser est censée nuire à la formation des concepts dans l'esprit de l'enfant. Ainsi il faut attendre jusqu'à ce que les capacités conceptuelles de l'enfant soient formées au complet et orientées par la langue maternelle.

Ceux qui exigent l'utilisation de l'analyse pour enseigner une langue ont raison de demander qu'on attende jusqu'à l'adolescence avant d'aborder une langue. Plusieurs professeurs modernes, en postulant qu'on doit raffermir les connaissances linguistiques par une introduction à la science grammaticale, exigent également un commencement tardif de la langue étrangère. Ainsi dans les pays anglophones l'âge traditionnelle d'aborder des langues étrangères est entre onze et treize ans. Il ne manque pas ailleurs ceux qui sont du même avis.

13.2.2 L'intelligence et la capacité.

A cause de la nécessité traditionnelle d'apprendre le latin pour les fins d'érudition on a toujours cru, et pour la plupart, on croit encore, qu'un talent de langues a une corrélation avec

l'intelligence. Henry Sweet⁽⁶⁵⁾ fut le premier à nier la validité de cette opinion, en signalant qu'on apprenait sa langue maternelle à un âge quand l'intelligence fut encore latente. De plus un Américain moderne, Huse, prétend, en effet, qu'une aptitude linguistique est due à l'immaturité. Comme vérification de cet avis on cite des recherches très poussées avec des tests d'intelligence par moyen desquels on n'a trouvé aucun rapport entre l'intelligence et l'aptitude d'apprendre des langues; en effet on n'a même pas trouvé une intelligence assez basse pour faire exclure les langues des études d'un enfant. Cette question, comme celle de l'âge reste ouverte.

13.2.3 Les données psychologiques et la méthodologie.

Jusqu'ici on a considéré l'influence des données psychologiques sur la question d'aborder une langue. De telles données entrent en jeu dans la considération de la méthodologie à employer.

La question d'âge en est la plus importante. Il va de soi que les méthodes à employer doivent changer selon l'âge du débutant. Ce principe remonte à une conférence célèbre donnée à Boston en 1832 par George Ticknor⁽⁶⁷⁾ qui conseilla une méthode naturelle à l'intention des jeunes et une méthode grammaticale ou analytique pour les plus âgés. Soixante-dix années plus tard Henry Sweet⁽⁶⁵⁾ s'est attaqué à la méthode naturelle parce qu'en le traitant en petit enfant elle n'utilisait pas les capacités de l'adulte. Or, les meilleurs praticiens de la méthode directe reconnaissaient l'utilité de

l'analyse pour les élèves mûrs. Tandis qu'ils n'abandonnaient point leur méthode fonctionnelle, ils se rendaient compte de l'utilité de l'analyse grammaticale -- surtout à cause du fait qu'on est enclin d'en faire une comme aide-mémoire.

Selon Palmer⁽⁵⁰⁾ l'expérience préalable de l'élève donne cause pour une variation de méthodes. Ceux qui ont déjà appris des langues par une méthode donnée éprouveront des difficultés d'adaptation à n'importe quelle autre méthode. Egalement tous ceux qui connaissent déjà une autre langue ne peuvent pas être enseignés de la même façon que n'importe quel autre étudiant. Pour un enseignement efficace on doit utiliser les connaissances déjà acquises, même s'il faut modifier la méthode.

Bien que chaque élève ait sa propre façon à lui d'apprendre, on peut diviser la race humaine en ceux qui apprennent à travers les oreilles et ceux qui préfèrent utiliser les yeux. Cette idée est assez récente: ne remontant qu'à Hovelague⁽³⁹⁾. En tout cas les moyens normaux d'apprendre une langue furent visuels jusqu'à l'essor de la méthode directe. Toutefois des moyens auditifs remontent à Vivès qui prétendit au début du seizième siècle que l'oreille fut le moyen le plus convenable pour apprendre une langue. Personne n'essaya de voir si ce principe était d'application universelle ou particulière.

13.2.4 La motivation

L'art du professeur est impossible à exercer sans probablement intéresser l'élève au sujet à enseigner. Pour ce faire il existe deux sortes de motivation, les moyens négatifs et positifs.

L'idée de la motivation négative a toujours prédominé, la punition étant presque le propre de la salle de classe et le bâton l'instrument traditionnel du maître d'école. En effet, l'attitude à la punition ne changea pas avant ce siècle en dépit des tentatives des réformateurs comme Comenius⁽¹⁴⁾ et même Quintillien⁽⁵⁷⁾ qui reconnaissaient que, malgré sa facilité de maniement, la punition ne donne pas une motivation permanente. Or on a essayé à maintes reprises de séparer la punition de l'enseignement. Des Jésuites, par exemple, écrivant à la fin du dix-neuvième siècle, demandent qu'on parle la langue seconde dans la salle de classe, mais que toute punition soit donnée dans la langue première pour en éviter une association avec la langue à enseigner. Pendant la classe les Jésuites exigeaient qu'une punition soit donnée par un laïc qui n'était pas même professeur. D'autres, surtout pendant notre siècle, ont essayé de faire de la punition quelque chose de constructive en l'employant comme moyen de renforcement de quelque chose de mal connu.

On se rend compte depuis le début de l'enseignement que l'élève qui prend plaisir à la matière à enseigner apprend plus vite que les autres. On a pu savoir que telles motivations s'effectuent par le respect et une amitié pour le professeur et une attitude favorable envers le milieu, la méthode et même les autres élèves. Ce fut Quintillien qui se rendit compte que malgré ces effets temporaires de punition, en fin de compte elle rebutait l'élève. Il y avait très peu de professeurs qui étaient du même

avis pendant le Moyen Age. Les Humanistes préconisaient, parmi les qualités du professeur, le don de faire tout, même la grammaire, intéressante. Erasme conseillait même des prix (comme des gâteaux) pour ceux qui connaissaient à fond leur leçon. Ils sont d'accord que l'atmosphère de la salle de classe doit être agréable et qu'autant que possible l'élève doit trouver sa motivation dans le sujet même. Mais, malgré les efforts de plusieurs pédagogues du dix-septième siècle, ces idées n'ont trouvé leur application plénière que pendant notre siècle. Cependant on est encore loin de trouver une réalisation universelle du principe.

On n'a pas abordé avant nos jours un classement des motivations. W. E. Lambert ⁽⁴¹⁾, en distingue deux sortes: intégratives et instrumentales. Les motivations du premier type proviennent du besoin de s'intégrer avec le groupe qui parle la langue. Ce sont, en quelque sorte, enracinées dans la langue elle-même. Les motivations instrumentales sont plus faibles parce qu'ils n'envisagent pas tout le domaine de la langue, en effet elles sont extérieures à la langue. Elles sont dues aux besoins du système scolaire, et en grande mesure peuvent être satisfaites par n'importe quelle langue. Il est intéressant de voir que St. Augustin en ébauche un classement analogue dans ses Confessions.

Malgré la systématisation progressive de l'enseignement la motivation reste quelque chose de personnelle et aléatoire. Toutefois on est venu à rejeter la motivation négative presque partout dans l'enseignement des langues.

14. La linguistique et l'enseignement

14.1 Les théories de langue

Les linguistes se partagent en deux camps: les écoles mentalistes comportent ceux qui divisent le langage en ses manifestations extérieures, et une réalité mentale qui se partage entre tous les sujets parlant la même langue; les écoles anti-mentalistes ne voient pas la nécessité de cette double division. Or, ce n'est pas la peine de décrire les théories du premier groupe qui comporte les adhérents des écoles de Saussure, Gustave Guillaume et les écoles scandinaves, car elles ne se sont pas occupées des problèmes de l'enseignement. Ce sont, toutefois, les anti-mentalistes qui, en laissant de côté la possibilité d'une telle division, se sont restreints à une analyse des faits visibles du langage, et ont suggéré des moyens d'enseignement qui convenaient à leurs théories. Malgré qu'ils ne tiennent pas compte d'une réalité linguistique mentale, ils prirent leur inspiration de l'idée-clé de Saussure, celle que la langue est un système des systèmes, une structure des structures.

Parmi ceux qui se basent sur l'idée de la structure, le concept varie, mais on peut en résumer les variations sous deux aspects: la disposition des unités, ou leur transformation. Ceux qui voient la langue comme la disposition des unités trouvent leur origine, pour la plupart, dans les théories de Bloomfield, qui fut, à son tour, fortement influencé par l'anthropologue Sapir. Leurs recherches sur les langues amérindiennes, qui ont une morphologie assez simple, les poussèrent vers la théorie qu'une langue fut une mise en ordre des unités discrètes. Indépendamment

de leur travail, Harold Palmer arriva à la même conclusion à partir des recherches sur l'anglais.

Certaines écoles, dont celle de Firth en Angleterre, ont signalé l'importance du contexte et de la structure pour établir la signification des unités qui rentrent là-dedans. Pour certains d'entre eux la signification devient une affaire des rapports entre des mots, la situation et le contexte grammatical. En effet ce développement est prévu dans l'oeuvre de Saussure qui insistait sur l'arbitraire du signe linguistique et sur l'importance du contexte pour déterminer la signification exacte du mot. Ainsi est-on parvenu à accorder au fond grammatical plus d'importance qu'au fond lexique.

L'autre méthode structuraliste d'envisager la langue est le concept transformationnel, mis en honneur par Noam Chomsky. A la différence des disciples de Bloomfield il préconisa comme charnière des structures les changements auxquels les unités linguistiques subissent. Ainsi, selon lui et son école les transformations ont elles lieu à deux niveaux : les changements morphologiques et les changements de structure, qui sont soit des transformations des rapports entre les unités soit les additions à une structure de base. D'un côté donc on a affaire aux structures comme le coq chante qui peut se transformer en le chant du coq; de l'autre côté il vient vite est une transformation de il vient effectuée par moyen de l'addition de l'adverbe. Or, ce deuxième aspect de la grammaire transformationnelle avait déjà paru dans la

grammaire latine de Samuel Hoadly⁽³⁰⁾ qui résumait la langue latine en dix structures, ou "phrases", toutes basées sur la proposition simple et toutes différenciées l'une de l'autre par l'addition d'un mot d'une catégorie et fonction différentes. Or, il faut remarquer que ces deux concepts différents de structure sont basés sur l'analyse de deux types différents de langue.

Ces deux moyens d'envisager le langage ont motivé la sélection du Pattern Practice comme moyen d'enseignement. Ainsi suivait-on l'insistance des psychologues sur le rôle des habitudes dans le maniement du langage. Car, si la langue est un ensemble des structures, il est possible de former des habitudes pour les manier. Certes, parmi beaucoup des structuralistes le Pattern Practice est, comme nous avons vu, le seul moyen prévenu pour enseigner les langues.

Pendant une grande partie de notre ère on fut d'accord que ~~le langage~~ est quelque chose de naturel. Par conséquent, il fut impensable que les langues puissent différer l'une de l'autre en plus que des détails. Comme principe coordinateur on envisageait la logique. Or, quant aux langues de la tradition indo-européenne il ne se montra aucun inconvénient parce que la logique européenne fut fondée sur les langues grecque et latine. Pour l'analyse, donc, et aussi l'enseignement, les conséquences furent graves: la grammaire générale fut élaborée comme cadre pour toutes les langues avec de diverses grammaires spéciales. En outre le pédantisme qui regarde chaque variation comme une détérioration du bon usage y trouva un allié, car les coutumes de chaque langue furent guidées par le même ensemble de critères,

celui de la logique. Ce n'est que pendant le dix-huitième siècle qu'on reconnut le rôle des habitudes mentales de chaque groupe de sujets parlants, développement déjà ébauché pendant la Renaissance. D'une telle façon les faits de culture entièrement en jeu, et les analyses comparatives ~~devenaient~~ vraiment possibles, étant divorcées des considérations purement grammaticales.

14.2 L'analyse du langage

14.2.1 L'analyse des sons

Le fond sonore du langage s'analyse selon deux préoccupations possibles: ceux qui s'y intéressent surtout comme réalité physique arrivent à une analyse phonétique, tandis que ceux qui s'intéressent aux sons comme porteurs de sens font une analyse phonologique.

Aujourd'hui la science de la phonétique dispose de deux façons d'analyse, auditive et instrumentale. Bien entendu la première en est la plus vieille, remontant aux Grecs. En effet, pendant mille cinq cents années les descriptions auditives et articulatoires des sons faites par les Grecs furent fidèlement transmises dans les grammaires du latin. Or, ces descriptions manquaient de rigueur. Car on laissait de côté les critères d'arrondissement des lèvres et les jeux exacts de la langue et du voile du palais. Ce fut, donc, à la suite du travail des phonéticiens du dix-neuvième siècle qu'on arriva à bien comprendre le jeu exact des organes phonatoires. Pour défendre cette nouvelle science contre des attaques des autres linguistes et pour assurer son rayonnement dans l'enseignement, en 1886 on fonda l'Association phonétique internationale.

Le travail de Daniel Jones en Angleterre perfectionna le concept du trapèze vocalique, qui se base sur le degré d'ouverture de la bouche et la distance de la masse de la langue des lèvres et de la voute du palais. A cette époque (vers le début du siècle) on expérimentait avec des instruments: les rayons-X pour montrer le jeu des organes, et le kymographe pour montrer des phénomènes de voisement et l'aspiration. Des recherches récentes sur des anomalies de la prononciation (par exemple (y) avec des lèvres tendues) on fait voir le rôle très important du pharynx dont les parois sont mobiles: pour les voyelles dites antérieures la distance pharyngale est très grande, et pour les autres elle est assez étroite, ce qui est le seul critère qui semble stable dans la phonation.

D'autres phonéticiens ont entrepris une analyse des sons comme unités de vibration, à l'instar de d'autres sons musicaux: l'essor des moyens de communication entamait des recherches sur la nature du message phonatoire. Des appareils comme l'oscillographe et le sonographe nous ont donné des renseignements précieux sur la nature physique des phonèmes.

Comme science autonome la phonologie remonte au Cercle de Prague, réuni sous la présidence du Prince Troubetskoy pendant les années trente. Ce sont eux qui ont signalé qu'un phonème ne fut pas qu'une réalité physique, mais comportait des habitudes d'écoute et de reproduction guidées par une image mentale du son. Pour établir ce qui constitue un phonème on voit si un changement du son entraîne un changement de signification: par exemple, en français canadien (i) et (I) (comme dans les diverses prononcia-

tions du mot six) rentrent dans le même phonème, tandis qu'en anglais (cf. cease et sis) ils sont deux phonèmes séparés. Néanmoins le principe phonologique fut déjà implicite dans le travail des fondateurs de l'A.I.P., car toute sélection des sons à enseigner comporte une analyse phonologique. Aussi est-il vrai que les premiers phonologues furent ceux qui inventèrent les alphabets modernes de l'Europe, les Grecs. Dans l'orient, cependant, les savants hindous avaient devancé les Grecs en élaborant un système de phonologie qui fut l'inspiration des phonéticiens du dix-neuvième siècle.

Les considérations normatives ont toujours primé dans l'enseignement de la prononciation. Pour les langues modernes on suit toujours la manière de prononcer utilisée par les gens instruits de la communauté étrangère, tandis pour les langues classiques, on se faisait une prononciation basée sur les phonèmes de sa propre langue. Mais on essaye à maintes reprises de trouver la bonne prononciation. Celle couramment employée remonte aux recherches faites aux universités d'Oxford et Cambridge à la fin du dix-neuvième siècle. Ces recherches se basèrent sur des auteurs et grammairiens classiques et les témoignages de la philologie romane. Les premières recherches poussées de ce genre, pourtant, furent entamées par Scioppius au début du dix-septième siècle. Erasme avait déjà fait quelques ébauches pour le grec.

14.2.2 L'analyse de la phrase

Les deux façons de l'analyse linguistique correspondent aux deux façons d'enseignement: inductive et déductive. Car, en

utilisant le premier critère on établit des catégories à partir de la langue elle-même, tandis que, par l'emploi du deuxième on analyse une langue selon un cadre déjà créé.

Le premier procédé est à la fois le plus moderne et le plus ancien. Car les linguistes modernes tout en rejetant la grammaire latinisante des cours traditionnels de langue, se basaient sur le concept de la structure, en observant comment se plaçaient des unités dans l'énoncé. On a même essayé d'abandonner les noms traditionnels des parties du discours, pour les remplacer par des étiquettes plus convenables aux théories structuralistes. Néanmoins on est enclin d'oublier que ce procédé fut le seul que purent employer les Grecs, parce qu'aucun cadre existait.

C'est une faute des grammairiens qui emploient le deuxième critère, de se voir en gardiens de la pureté de leur langue. En effet une analyse descriptive devient assez tôt une analyse normative sans aucun changement. Une autre tendance de la grammaire normative-descriptive, qui la rattache à son origine philosophique, est de se confondre avec la logique. Les deux tendances se contradiant, elles ont prédominé à tour de rôle, sans, pourtant, s'éliminer mutuellement.

14.2.2.1 La grammaire aux normes linguistiques

Bien que la grammaire eût débuté comme une branche de la logique, son emploi comme partie intégrante de la rhétorique la transforma en science autonome et linguistique. A la suite de l'établissement des normes classiques d'usage pour le latin, l'orientation de la grammaire fut définitivement changée. Pour ses normes elle dépenda des auteurs canoniques de l'Age d'or,

surtout Cicéron et Virgile. Les savants du Moyen Age y ajoutèrent les pères de l'Eglise, la Bible et les poètes chrétiens. Pour les règles grammaticales et l'accidence on se fiait à Priscien et à Donat. D'habitude on apprenait par coeur tout ce qui concernait la grammaire. Quoique les Humanistes réagissent contre le Moyen Age en ce qui concerne les langues classiques, ce ne furent pas les méthodes qui entrèrent en cause, mais les standards acceptés. En effet le nouveau purisme raffirma les méthodes traditionnelles, basées comme elles étaient sur des considérations livresques de style.

On a abordé l'analyse des langues modernes selon les habitudes bien fondées sur la grammaire latine. Les premières grammaires des langues romanes proviennent des cours royaux de la Provence du quatorzième siècle. Puisque bien des troubadours n'étaient pas de langue provençale, les autorités qui jugeaient les compétitions de poésie lyrique publièrent des grammaires de la langue d'Oc, qui suivirent pas à pas l'analyse latinisante de Donat et de Priscien. Mais de telles analyses de langues modernes restèrent très rares, si rares que Gilles Duwes, tuteur à la Reine Marie Tudor de l'Angleterre, doutait que ce fut possible. Néanmoins en 1530 John Palsgrave, son ami et rival, publia une grammaire énorme, l'Eclaircissement de la langue française⁽⁵¹⁾, qui suivait la méthode de Donat, et y ajouta un glossaire anglais-français. Or, il n'eut pas peur de protester quand la langue ne suivait pas ses règles, arrogance propre aux grammairiens.

La première révolte vraiment efficace contre la grammaire latinisante eut lieu à la fin du dix-neuvième siècle, mais l'émancipation voulue n'est pas encore complète. Cependant il est à remarquer qu'on ne voulait pas détruire la grammaire prescriptive comme outil d'enseignement. Car, en 1899 Paul Passy remarqua que la grammaire formelle était nécessaire pour retenir ce qu'on a appris. Or, après une cinquantaine d'années d'oubli de ce principe, certains signalèrent que la méthodologie formelle avait des limitations graves et pour vraiment effectuer les étapes avancées d'une langue il fallait donner aux élèves une analyse très poussée de la langue. C'est ça qu'on fait, après tout, pour préciser la connaissance de la langue première.

14.2.2.2 L'analyse logique.

Même aujourd'hui on fait appel à la logique pour expliquer des coutumes étranges d'une langue seconde. Ceci est le dernier legs de la grammaire générale, qui prédominait dans l'esprit des grammairiens entre le dix-septième siècle et la première moitié du dix-neuvième. Les règles abstraites de la grammaire devinrent plus importantes que la langue vivante, et les exceptions furent accordées une importance capitale.

L'identification de la grammaire et la logique remontent à Condillac: la logique réglait la pensée, qui à son tour réglait la langue; ergo la logique réglait la langue. Beauzée⁽⁵⁶⁾ raffina cette idée en posant une distinction entre la science de grammaire et l'art de grammaire: celui-ci s'agissait d'une langue individuelle, celle-là de la grammaire générale. Cette distinction, si

propre à l'âge de raison, fut fondée sur le travail des savants de Port-Royal, qui en cherchant un moyen d'enseigner plusieurs langues à la fois furent frappés par les ressemblances entre les langues de culture en Europe. Pour en trouver une explication ils firent appel à la logique. Or, vers la fin de sa vie Comenius fit la même chose, guidé probablement par l'avis de son maître, Alsted⁽³⁾, qui énonça comme principe que toute grammaire spéciale était guidée par la grammaire générale.

En découvrant la grammaire générale on oublia que ce fut contre une conception de la sorte que la Renaissance avait réagi. La Grammatica speculativa du haut Moyen Age fut une philosophie de la grammaire animée par l'observation de Pierre d'Hélias que Donat et Priscien n'avaient pas trouvé des raisons logiques de leurs règles grammaticales. En ce faisant on essaya de retourner aux idées des premiers grammairiens grecs, pour lesquels la grammaire fut une science philosophique, une science des origines.

14.2.3 L'analyse du mot.

Il semble assez facile de définir le mot: c'est une unité discrète de la langue qui est porteuse d'un sens. En effet, toutes les définitions ébauchées à partir de Priscien jusqu'à nos jours dépendent de ce principe. Mais la difficulté qu'emporte le travail d'isoler le mot se voit dans les diverses façons de traiter le problème. Car, selon de Saussure, la façon de dénicher le mot de la chaîne parlée ressemble à beaucoup d'égards la façon d'identifier le phonème par force d'analyser des structures.

Or, on trouve, dans le travail de Priscien, le même procédé pour trouver des mots (dictiones). La difficulté de ce procédé poussa, pourtant, H.E. Palmer^(50a) à refaire le concept en distinguant trois unités porteuses de sens: le monologue est un signe linguistique qui est doué d'une indépendance absolue; le polylogue est un signe fait par la composition des monologues (p.e. fountain pen des monologues fountain et pen); et le miologue est un signe qui n'a aucune existence hors de la composition (p.e. re- dans redo). D'ailleurs il est à remarquer que de telles divisions se basent sur la langue parlée, pas sur la langue écrite, qui ne peut pas exister sans une telle analyse préalable.

Néanmoins ce fut par l'analyse de la langue écrite qu'on précisa les procédés d'analyse lexicale et sémantique. Par ce moyen nous arrivons à quatre domaines d'analyse: l'orthographe (à qui correspond la phonétique); l'étymologie; les façons d'employer le mot; et sa signification. Pendant une grande partie de l'histoire de la grammaire l'étymologie prima et régla les trois autres. En effet, grâce à la considération que l'état primitif de la langue en fut le seul vraiment authentique, l'orthographe de presque toutes les langues indo-européennes portent les lettres étymologiques, d'entre lesquelles quelques-unes ne sont que des chimères qui troublaient des savants. Grâce à nos savants, aussi les modes d'emploi et la signification furent-elles de temps en temps refaites selon les données de l'étymologie. Ce n'est qu'à partir du début de notre siècle que les quatre façons d'analyser le signe linguistique furent séparées en la sémantique, la lexicologie, l'orthographe et l'étymologie.

Pendant l'ère classique et le Moyen Age elles étaient toutes comprises dans la science de l'Orthographia, qui, selon le grammairien Agroecus, enfermait l'analyse "des propriétés et des différences des mots". Les manuels d'Orthographia dressaient des listes des usages corrects et abusifs des mots, en distinguaient des épellations correctes et incorrectes, et posaient des limites sémantiques. Le principe de base en fut l'affirmation hardie de Palaemon que l'étymologie réglait toutes les fautes modernes de langue.

L'avènement des linguistes et grammairiens polyglottes occasionna le développement d'une analyse contrastive des faits du lexique. A prime abord on contrastait des unités et des structures sans franchir des limites entre les deux classes, employant des critères philosophiques. Mais le besoin pressant de la systématisation éprouvé par les linguistes modernes engendra diverses théories de champ linguistique. Cette étude remonte à Jost Trier, qui employa les critères saussuriens de valeur et de signification pour disposer les faits linguistiques dans un mosaïque. Pour une certitude absolue il faut faire appel à la comparaison des langues, bien que les résultats se dirigent vers une seule langue.

PARTIE VII

LE SORT DES IDEES

15.1 L'opinion publique

Parce que celui qui a passé à travers un système d'éducation doit vivre désormais dans une société qui a certaines exigences et parmi des hommes avec certaines opinions, le système est en quelque sorte formé par le milieu. Ainsi l'adoption d'une méthode d'enseignement dépend, en grande mesure, de ce que le grand public y pense. De la même façon les buts de l'enseignement des langues variaient selon les préoccupations de son public.

La grande constante dans toute éducation, c'est le but moral: celui qui apprend des langues s'améliore intellectuellement et moralement. Voici la motivation traditionnelle pour faire apprendre les langues classiques, motivation qui relève de la rhétorique classique et qui fut renforcée par l'orientation religieuse du Moyen Age. Or, la valeur morale de ces langues fut occasionnée par l'effort nécessaire de les apprendre et par le contenu culturel de beaucoup de leur littérature. Or, puisque les livres sacrés furent écrits dans les langues classiques, une autre motivation importante fut ajoutée pendant le Moyen Age. Ce fut pendant le dix-neuvième siècle, époque d'une moralité voyante, que ces attitudes furent les plus répandues. Ainsi les méthodes formelles, qui demandent beaucoup de travail de la part de l'élève, furent-ils à l'honneur pendant cette époque. En effet, le même but moral se voyait dans l'étude des langues modernes. Il restait l'idée d'effort, mais l'idée de valeur religieuse fut transformée en un but assez vague de tolérance et d'entente internationale. D'ailleurs l'utilité des langues modernes fut incon-

testable: ils avaient un but de communication qui manquait aux langues classiques.

L'orientation morale des études linguistiques occasionna une sélection rigide des auteurs lus dans la salle de classe. Ainsi, les poètes élégiaques furent-ils exclus des cours médiévaux du latin, tandis que Juvénal, qui est pourtant, aussi impudique qu'eux, fut étudié à cause de son but moral. La Bible, comme fondement de la religion chrétienne, fut élevée aux rangs des auteurs qu'il faut imiter, et les différences de style causaient bien des ennuis aux bons grammairiens qui ne savaient pas traiter la chose du point de vue historique, car la Bible primait même dans une lutte stylistique contre Cicéron.

L'opinion publique peut influencer fort dans le choix des langues à enseigner. Par exemple, l'allemand disparut presque des écoles américaines à la suite de la déclaration de guerre en 1917; et malgré la bonne entente qui existe maintenant entre les Etats-Unis et l'Allemagne de l'Ouest, il ne s'est jamais complètement rétabli comme matière d'enseignement. Parce que le grand public croit que tout homme peut enseigner tout et les enseignants n'ont rien fait de lui convaincre du contraire, les méthodes dont la valeur morale semble douteuse et que le public ne comprend pas sont très difficiles à faire accepter. Ainsi tout changement de méthodologie est vraiment difficile, parce qu'aucun professeur est à l'abri du public.

15.2 La politique officielle.

Puisque ceux qui administrent l'éducation ne sont guère des professeurs, la politique officielle n'est d'habitude qu'une réflexion et une mise en pratique de l'opinion publique.

Jusqu'au début de notre siècle la grammaire fut le fondement de toutes les disciplines. En effet, à cause des méthodes de travail la grammaire fut une préparation dont l'utilité s'étendait pendant le Moyen Age et la Renaissance à la théologie même. Ainsi les langues classiques furent-elles nécessaires, et pendant le dix-septième siècle même, elles furent classées parmi les études utiles, tandis que les langues modernes furent les "études curieuses". Les diverses attaques sur la position dominante des langues classiques pendant le dix-neuvième siècle eurent leur effet au début du vingtième quand les langues modernes furent admises à un statut égal, et puis à leur tour, ont prédominé.

Le but utilitaire des langues modernes ne fut pas sans influence quant au choix de méthodologie. Dans les pays du continent de l'Europe, une méthodologie orale fut vite adoptée, tandis qu'en Angleterre et aux Etats-Unis, qui voyaient moins de valeur dans les emplois communicatifs des langues modernes de telles méthodes ne furent adoptées que cinquante années plus tard. Pendant la Renaissance, quand l'enseignement de toutes les langues avaient un but pratique les méthodes orales furent à l'honneur parmi des enseignants.

Port-Royal mit sur pied une orientation vers la langue maternelle: par des moyens de comparaison et traduction, on parviendrait à une connaissance plus exacte de sa propre langue. Ainsi les méthodes basées sur la traduction primèrent-elles pendant les siècles qui suivaient. Ce développement mena naturellement vers une connaissance de l'autre culture, car on ne pourrait pas connaître bien sa propre culture sans pouvoir faire la comparaison avec d'autres.

La plus grande motivation pour ne pas changer des méthodes démodées, c'est l'examen, qui est toujours la dernière chose à évoluer. Car, si l'examen s'oriente vers une certaine technique d'enseignement, il faut l'employer, coûte que coûte. Ce phénomène d'un examen centralisé est très récent, ne remontant qu'à l'établissement de l'Agrégation en France comme examen public en 1810. Il existait, bien entendu, des examens auparavant. Mais comme c'est toujours les administrateurs et les professeurs les plus expérimentés qui écrivent l'examen, ce sont les idées anciennes qui importent.

On voit donc, une raison pour le manque de succès des idées dans l'enseignement: le grand public et les administrateurs n'acceptent que les idées qui leur plaisent.

16. Le professeur en face des idées

L'application de toute méthode et de toute idée dépend du professeur. Or, son entraînement règle, en quelque sorte, les idées qu'il est en mesure d'utiliser; et les conditions de son travail règle sa capacité d'appliquer ce qu'il a appris.

Comme nous l'avons déjà vu, l'entraînement professionnel des professeurs ne remonte pas très loin. En effet il y a, même aujourd'hui, très peu d'endroits où on le considère absolument essentiel: on est enclin de considérer qu'un grade universitaire dans une discipline est une préparation suffisante pour enseigner. Ainsi y a-t-il dans l'enseignement beaucoup de gens qui se connaissent dans leur sujet, mais qui enseignent selon la méthode de leur propre professeur, dont ils se souviennent assez vaguement. D'autres plus scrupuleux, ont lu quelques livres professionnels. Ainsi on ne peut pas s'assurer que les idées modernes sur l'enseignement touchent la salle de classe ordinaire.

Là où une formation professionnelle se donne aux professeurs de langues elle prend diverses formes: soit le professeur reçoit sa formation professionnelle comme partie de son grade universitaire, soit il la reçoit à part dans un institut pédagogique. Les cours de pédagogie à l'université semblent être une invention américaine, tandis qu'en Europe les instituts pédagogiques remontent au dix-septième siècle. On sait que Comenius en fut un gradué. En tout cas, les écoles normales de France remontent à 1810, celles de l'Angleterre à peu près 1840 et celles des Etats-Unis à 1880. Mais l'entraînement spécialisé manque toujours à beaucoup d'écoles normales, qui s'occupent de former des professeurs à tout enseigner; et l'entraînement donné à beaucoup d'universités, se limitant aux principes de la linguistique et de la pédagogie, n'est pas très utile comme formation pratique pour de futurs enseignants. En effet, pendant toute

l'histoire de l'enseignement, le professeur apprend son métier dans la salle de classe. Il y a donc, parmi beaucoup de professeurs, une certaine méfiance envers les cours d'entraînement, laquelle devient souvent un cynisme amer. On accuse les écoles normales de ne pas savoir les réalités de la vie du professeur, et on cite avec beaucoup de vérité, d'ailleurs, l'astuce de George Bernard Shaw, avec un appendice: "Those who can, do; those who can't, teach; (and those who can't teach, teach teachers.)" Ainsi des tentatives d'introduire (de nouvelles idées par moyen des instituts de pédagogie sont-elles aléatoires.

Mais ce sont les conditions physiques de l'enseignement qui sont les plus ennemis aux idées. Le professeur n'a que certaines réserves d'énergie et toute méthode qui ne donne pas du temps à respirer au professeur, malgré ses autres excellences, se rejette. Or, certaines méthodes modernes demandent de petites classes et une immersion concentrée, ce qui est impossible dans l'école moderne. Ainsi trouve-t-on que les méthodes actives ne sont que difficilement acceptées de nos jours parce que les classes sont trop larges, il n'y a pas assez de temps et le professeur ne veut pas mourir à quarante ans. De plus, beaucoup de professeurs ne peuvent pas parler la langue qu'ils enseignent. Il faut d'ailleurs remarquer que cette situation est le propre de nos jours. Parce que la langue écrite primait dans l'enseignement pendant les derniers cent cinquante années, il ne fut pas nécessaire de pouvoir parler une langue pour l'enseigner; il faut de plus avouer que les méthodes qui se basent sur la traduction

sont faciles à manier, même avec de grandes classes. On ne trouve pas les mêmes problèmes avant le dix-septième siècle. Peut-être que notre plus grand problème dans l'application des idées est que beaucoup de professeurs ne savent ni leur matière ni leur métier, problème particulier à notre ère d'éducation universelle.

CONCLUSION

Sauf dans le domaine de la phonétique, il n'y a rien de nouveau dans l'enseignement des langues depuis la Renaissance. En effet on n'a pas encore atteint le même niveau d'excellence dont on jouissait il y a quatre cents ans. On ne peut même pas prétendre qu'il existe un développement soutenu dans l'art de l'enseignement des langues. Tout le travail de base fut fait pendant l'ère classique, qui fut imité par le Moyen Age. Puis, à la Renaissance, on découvrit ce que les professeurs médiévaux avaient oublié. Puis l'orientation logique des trois siècles qui suivaient détruisit presque tout l'édifice magnifique du seizième siècle. Maintenant on est en train de rattraper ce qu'on a perdu. Mais on serait fou de louer sans réserve nos chercheurs modernes. Car, ils n'ont que découvert des techniques anciennes. Certes notre jargon moderne est différent, mais si l'on avait pris la peine de lire, on aurait trouvé qu'il ne reste plus de recherches à faire dans les problèmes universels de méthode, et on aurait évité, peut-être, la confusion qui existe dans l'esprit de nos linguistes appliqués au sujet des bornes de leurs responsabilités.

Appendice I

NOMS QUI FIGURENT SOUVENT.

- Alcuin (735-804), né à York, Angleterre.
- chef de l'école palatine de Charlemagne.
- Ascham, K. (1515-1568) - tuteur à la reine Elizabeth I de l'Angleterre - à cause de sa position il jouissait d'une influence très importante dans le monde de l'enseignement.
- Aurelius Augustinus (S. Augustin)
(354-430) - évêque d'Hippone (Afrique du Nord) - a fondé des écoles à l'intention des prêtres numidiens.
- Bède (672-735) - fondateur d'une école célèbre à Jarrow dans le nord de l'Angleterre - professeur d'Aldhelm qui fut professeur d'Alcuin.
- Bell A.M. père d'Alexander Graham Bell, l'inventeur du téléphone - professeur des sourds - quoiqu'il ne s'intéressât pas aux langues étrangères, ses recherches en phonétique ont beaucoup aidé les fondateurs de la Méthode directe.
- Brinsley, J. (1663) - pasteur puritain - proviseur d'une école en Leicestershire en 1613 - a écrit plusieurs livres importants sur l'enseignement du Latin.
- Comenius (1592-1670) - évêque de l'église morave - rendu célèbre par ses théories sur l'éducation - il est le dernier des éducateurs de la Renaissance.
- Aelius Donatus (Donat)
Grammairien du IV^e siècle - précepteur de S Jérôme - auteur d'une grammaire Latine qui devint le modèle de toutes les grammaires qui le suivaient.
- Erasme (1467-1536) - savant hollandais - le latiniste le plus grand de son siècle - les critères d'une belle latinité fixés par lui sont encore en vigueur.
- Jepersen, O. (1860-1943) - professeur d'anglais à l'université de Copenhagen - un des fondateurs de la Méthode directe.
- Palmer, H.E. Linguiste anglais qui a fondé un institut important pour la diffusion de l'anglais à Tokyo entre les deux guerres mondiales.

- Passy, Paul (fl 1900) un des fondateurs de la méthode directe - un phonéticien qui a fondé l'Association Phonétique Internationale.
- Port-Royal Une abbaye de femmes bernadines fondée en 1204 - pendant la première moitié du 17^e siècle il devint le foyer du jansénisme - pendant cette époque il fut rendu célèbre à cause de ses "petites écoles" à l'intention desquelles furent écrites les grammaires raisonnées de Port-Royal par Arnauld et Lancelot.
- Priscien Professeur du latin à la cour de Byzance pendant le 6^e siècle - auteur d'une grammaire latine qui fut utilisée jusqu'au 17^e siècle.
- Quintillien rhéteur latin du 1^{er} siècle - précepteur des fils de l'empereur Trajan - auteur de l'Institutiones oratoriae qui eut une grande influence sur les Humanistes de la Renaissance.
- de la Ramée (Ramus), Pierre (1515-1572) - philosophe français- connu à cause de ses grammaires qui se basent sur l'usage - essaya de refaire l'analyse grammaticale selon des données linguistiques.
- Rouse, W.H.D. (1863-1950) - proviseur du lycée Perse à Cambridge, Angleterre - a développé une méthode directe d'enseigner le latin.
- Sweet, Henry (1845-1912) - philologue anglais, mieux connu à cause de ses recherches en anglo-saxon - s'est intéressé à la phonétique et puis aux problèmes de l'enseignement des langues.
- Vaugelas (1585-1650) - se fit connaître par ses Remarques sur la langue française - essaya de fixer le bon usage - un des premiers membres de l'académie française.
- Vivès, J.L. (1492-1540) - un des fondateurs de l'Humanisme - tuteur à Cathérine 1^{ere} femme de Henry VIII, roi de l'Angleterre.

Appendice II

QUELQUES MOTS TECHNIQUES.

Automatisme - voir Mécanisme

Combinabilité - Capacité d'entrer en combinaison avec d'autres unités linguistiques soit au niveau de la phrase, soit au niveau du mot.

Disponibilité - L'importance d'un mot donné dans un contexte ou situation donnée.

Gradation - l'ordonnation d'une matière à enseigner selon
a. l'ordre des choses à enseigner;
b. le rythme de l'introduction des items à l'élève.

Interférence - L'influence d'une langue sur une autre dans la manière de parler d'un bilingue.

Mécanisme - Une façon d'employer le langage. Il y en a deux qui sont réceptives - écouter, lire: et deux qui sont actives: - parler, écrire.

Productivité - Un paramètre mathématique qui mesure les structures qu'on peut faire avec les unités linguistiques à sa disposition.

Recouvrement - L'étendue de la signification d'un mot mesurée par unités que le mot en question est capable de remplacer, et les aires sémantiques et grammaticales qu'il renferme.

Répartition - Le nombre d'auteurs qui utilise un tel mot ou une telle expression dans le cas d'un échantillon des oeuvres écrits. Dans le cas des documents parlés, c'est le nombre des sujets parlants.

LIVRES MENTIONNES DANS LE TEXTE

1. Aelfric Bata, (a) Colloquium, in Thorpe, B. Analectica Anglo-saxonica, 1858
(b) Grammatica, éd. Zupitza J, Berlin, 1880
2. Alcuin, Opera omnia in Migne, J. Patrologia Latina (Vol. C), Paris, 1851
3. Alsted, J.H. Encyclopaedia universalis, Herbornae Nassouiorum, 1630
4. Aurelius Augustinus, Opera Omnia, Migne, J. P.L. XXX-XXXVI
5. Beauzée, (a) Abrégé de la grammaire générale, Paris 1790
(b) Article Méthode, in l'Encyclopédie de Diderot.
6. Bede, Opera Omnia, Migne, J. P. L. XC, Paris 1844
7. Bell, A.M. (a) Visible Speech, London 1867
(b) Speech Tones, Washington 1894.
8. Berlitz, Premier Livre, Deuxième Livre, New-York, 1905
9. Brinsley, John, (a) A consolation for our Grammar Schools London, 1622
(b) The Posing of the Parts, London 1633
(c) Ludus Literarius, London 1612
(d) Virgil's Eclogues with his Book De Apibus London 1633
(e) Pueriles Confabulationunculae, London 1617
10. Chamberlain, J. L. Some Aids in teaching a Spoken Foreign Language, Modern Languages Journal 38 (1954) 331-346
11. Cicero, Rhetorica, éd Wilkins, A.S., O.U.P., 1957
12. Clenardus, N. Epistolarum Libri Duo, Hanoviae, 1606.
13. Coleman, A. Experiments and Studies in Modern Language Teaching University of Chicago, 1934
14. Comenius, J. A. (a) Ianua Linguarum Reserata, Amsterdam, 1665
(b) Orbis Sensualium Pictus, Leutschoviae, 1685
(c) La Grande Didactique (1657) tr. Piobetta, J.B.P.U.F. 1952
(d) Opera didactica omnia (1657) Prague 1957
15. Jones John, D. Coopers Grammatica Linguae Anglicanae (1685) Halle, 1912
16. Cotgrave, Randle, Dictionarie of the French and English Tongues London 1611
17. Diomede, in Keil. H. Grammatici Latini, I. Hildesheim, 1961
18. Disticha Catonis, in Romania, I (1872) p 209 et seqq.
19. Donatus, Ars Grammatica, in Keil. H. Grammatici latini, IV.
20. Dryden, J. Preface to Ovid's Epistles, éd Ker 1900.
21. Dubois, J. In linguam gallicam isagoge, Parisiis 1531
22. Egbertus Leodiensis Fecundia Ratis éd Viigt, F.A.E Halle, 1889
23. Elyot, Sir Thomas, The Book named the Governour (1531) éd. Croft, H.H.S. London, 1883
24. Erasmus, Opera Omnia, Lugdini Batavorum, 1703-6
25. Faidit, Uc, Donatz Proensals in Guessard, F. Grammaires provençales, Paris 1858

26. Firmery, J. La première période d'enseignement des langues vivantes, in Revue Universitaire, 1902, 329-50
27. Florio, John (a) First Fruits, London, 1578
(b) Second Fruits, London, 1591
28. Fries, C.C. Teaching and learning English as a second language, Ann Arbor, 1945
29. Gougenheim, G. L'élaboration du français élémentaire, Didier, Paris, 1956
30. Gouin, F. The Art of teaching and studying languages, tr. Swan, H. & Bétis, V. London, 1894
31. Guberina, P. La méthode audio-visuelle structuro-globale, Revue des langues vivantes (29) 1963 431-441
32. Hagboldt, P. An experiment in reading known material in beginners' classes Modern Langs. Journal, March 1925, 345-352
33. Hamilton J. Selections from Ovid, Philadelphia 1861
34. Hart J. John Hart's Pronunciation of English (1569)
Ed Jespersen, Heidelberg 1907.
35. Hartlib, S. A true and ready way to learn the latin tongue London, 1654
36. Hoadly, S. The Natural method of teaching, London, 1683
37. Hoole, C. A new discovery of the old art of teaching schools London 1660
38. Horman, W. Vulgaria, London, 1519
39. Hovelaque, E. La Progression dans l'enseignement des langues Revue universitaire 14.1 (1905) 200-87 287-302
40. International Correspondance Schools, A textbook on German Scranton, 1902
41. Jespersen, O. How to teach a Foreign language, London 1904
42. Kingdon, R. The Groundwork of English Intonation, Longmans, London, 1958
43. Lado, R. Language Teaching, McGraw-Hill, New York, 1964
44. Lambert, W.
45. Locke, J. Somme thoughts concerning education, London, 1663
46. Marco, C. Language as a means of mental culture, London 1853
47. Meigret, L. Le traité de la grammaire francoeize, Paris 1550
48. Montaigne, Essais (1580), Firmin Didot, Paris, 1836
49. Palaemon, Fragmenta in C. Suetonii Tranquilli quae supersunt omnia, éd. Roth, C. Leipzig, 1907.
50. Palmer, H. (a) The Scientific Study and Teaching of Languages Harrap, London, 1917
(b) The Principles of Language Study, London 1920
51. Palsgrave, J. L'éclaircissement de la langue française London, 1530
52. Passy, P. (a) Petite phonétique comparée, Leipzig, 1922
(b) La phonétique et ses applications, I.P.A. 1929
53. Penfield, W. A Consideration of the Neurophysiological : mechanisms of speech and some educational consequences, in Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, 82:5 (1954)
54. Port Royal (a) Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine, 3rd édition, Paris 1656
(b) Le jardin des racines grecques, Paris, 1657

55. Prendergast, Thomas, Handbook to the Mastery Series,
New-York, 1870
56. Priscien in Keil H. Grammatica Latina vol. II & III
57. Quintillien Institutionis oratoriae libri XII, éd Bonnel, E.
Lipsiae, 1861
58. Ramus, P. (a) Scholae in liberales artes, Parisiis 1569
(b) Petri Rami grammatica, Parisiis, 1572
59. Rhabanus Maurus De clericorum institutione P.L. 107
60. Rollin, C. De la manière d'enseigner et d'étudier les belles
lettres, Paris 1740
61. Rosenthal, R. S. The German Language, New York, 1901
62. Rouse, W.H. D. & Appleton, R.B. Latin on the Direct Method,
London University Press, 1925
63. Sauveur, L. Entretiens sur la grammaire, New York 1875
64. Smith, Sir Thomas, De recta et emendata linguae anglicae
scriptione dialogus, Paris, 1568
65. Sweet, H. The practical study of languages, London, 1898
66. Tacitus, Dialogus de oratoribus, éd Peterson, London 1914
67. Ticknor, G. Lecture on the best method of teaching the
living languages, Boston, 1833
68. Troubetskoy, N. Principes de Phonologie tr. Catineau, J.
Paris, Klincksieck, 1949
69. Vaudelin, G. Nouvelle manière d'écrire comme on parle en
France, Paris, 1713
70. Vaugelas, Remarques sur la langue française, éd. Chassang, A.
Paris, 1880
71. Vidon-Varney, J. Comment enseigner l'intonation, MLJ 18 p516
et seqq
72. Vives, J. L. Opera omnia Editiones Valentiae Edetanorum, 1782
73. West M. (a) The new method English dictionary, Paris,
Didier 1941
(b) Vocabulary Selection and the minimum adequate
vocabulary p 121-126 English language teaching
8, 1954
(c) At what age should language study begin? 21-26
Elt M (1959)
74. Whittinton Vulgaria, Londini, 1519

